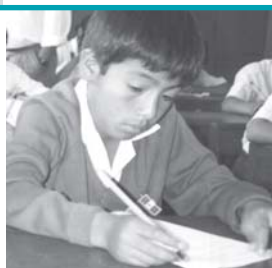




Unidad de Medición  
de la Calidad Educativa

**UMC**



**Evaluación Nacional del  
Rendimiento Estudiantil 2004**  
Informe pedagógico de resultados

Comprensión de textos escritos  
Segundo grado de Primaria  
Sexto grado de Primaria

**13**

Documento de trabajo  
UMC



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
REPUBLICA DEL PERÚ

MINISTRO DE EDUCACIÓN  
Javier Sota Nadal

SECRETARIO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA  
Enrique Prochazka Garavito

SECRETARIO ADJUNTO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA  
Walter Twanama Altamirano

JEFE DE LA OFICINA DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA  
Carlos Pizano Paniagua

JEFA DE LA UMC  
Liliana Miranda Molina

COORDINADORA DEL EQUIPO DE EVALUACIÓN  
Tania Pacheco Valenzuela

EQUIPO DE EVALUACIÓN DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN  
Jéssica Tapia Soriano (especialista en segundo grado de Primaria)  
Rosario Gildemeister Flores (especialista en sexto grado de Primaria)  
Fernando Llanos Masciotti  
Ximena Urbina Keller

© Ministerio de Educación del Perú, 2005.  
Calle Van de Velde N° 160, Lima 41 – Perú  
Teléfono: 215 5800  
[www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2006-1104

ISBN: 9972-845-94-X



Se autoriza citar o reproducir la totalidad o parte del presente documento, siempre y cuando se mencione la fuente.

# Contenido

---

Presentación	5
PARTE I	
La evaluación del rendimiento estudiantil	7
1. La Evaluación Nacional 2004	9
2. Niveles de desempeño en las pruebas de rendimiento de la EN 2004	15
3. Marco de evaluación del área. El enfoque comunicativo	18
PARTE II	
Segundo grado de primaria	27
1. Importancia y alcances de la evaluación	29
2. ¿Qué pueden hacer los estudiantes en cada nivel de desempeño?	31
3. Resultado según niveles de desempeño	37
4. Análisis de preguntas de la prueba y de respuestas de los estudiantes	40
5. Dificultades en comprensión lectora: probables causas y algunas sugerencias pedagógicas para mejorar el desempeño de los estudiantes	71
6. ¿Cómo usar las preguntas mostradas en este reporte?	77
PARTE III	
Sexto grado de primaria	81
1. Importancia y alcances de la evaluación	83
2. ¿Qué pueden hacer los estudiantes en cada nivel de desempeño?	85
3. Resultados según niveles de desempeño	93
4. Análisis de preguntas de la prueba y de respuestas de los estudiantes	96
5. Dificultades en comprensión lectora: probables causas y algunas sugerencias pedagógicas para mejorar el desempeño de los estudiantes	126
6. ¿Cómo usar las preguntas mostradas en este reporte?	136
PARTE IV	
Conclusiones	141
Glosario	144



## Presentación

**E**ste informe presenta los resultados de los estudiantes de segundo grado y sexto grado de primaria en las pruebas de Comprensión de textos<sup>1</sup> que formaron parte de la Evaluación Nacional 2004 (EN 2004) realizada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC).

La UMC es la instancia técnica del Ministerio de Educación del Perú responsable de diseñar e implementar evaluaciones nacionales de rendimiento. Estas evaluaciones constan de un conjunto de pruebas y cuestionarios, y nos proporcionan información acerca del nivel de rendimiento académico de los estudiantes de las escuelas del Perú. Además, nos brindan información acerca de los factores escolares y extraescolares que influyen en dicho rendimiento.

Los resultados de las evaluaciones nacionales de rendimiento son muy importantes, porque ofrecen información que sirve para propiciar acciones de mejora y tomar decisiones de política educativa en diversas instancias. Para que la información obtenida en la evaluación cumpla estos propósitos, es necesario que sea difundida no solo entre las autoridades y los especialistas en la materia, sino también entre los docentes, directores, padres de familia y la sociedad en general. Este informe pedagógico está dirigido especialmente a los docentes, pues les brinda información para reflexionar acerca de algunos aspectos de su práctica docente y les proporciona algunas herramientas para mejorar su práctica pedagógica en el área de Comunicación Integral.

Por otro lado, se presenta una descripción de las habilidades que deberían tener los estudiantes en el grado que cursan, un análisis de las habilidades con las que cuentan efectivamente y una aproximación a las dificultades que presentan al enfrentarse a la lectura de textos escritos. Asimismo, se brindan algunas sugerencias para mejorar el rendimiento de los estudiantes en Comprensión de textos desde el aula.

Este informe consta de cuatro partes: en la primera, se presenta información general acerca de la EN 2004 y un resumen de su marco de trabajo; en la segunda parte, se presenta los resultados en segundo grado de primaria; en la tercera, se presenta los resultados en sexto grado de primaria; finalmente, en la cuarta parte se presenta las conclusiones y un glosario con una explicación de los términos técnicos utilizados en este informe.

---

1. En el área de Comunicación Integral se tomaron dos pruebas: una de comprensión de textos y una de producción de textos escritos. Los resultados de esta segunda prueba se publicarán en un informe aparte.





## **PARTE I**

# **La evaluación del rendimiento estudiantil**







# 1

## La Evaluación Nacional 2004

La Evaluación Nacional 2004 (EN 2004) es la cuarta evaluación nacional del rendimiento estudiantil. Esta evaluación recoge información acerca de la calidad del sistema educativo peruano en su conjunto mediante la aplicación de diversos instrumentos de medición, como pruebas de rendimiento y cuestionarios, a los diferentes actores del proceso educativo.

Evaluaciones de este tipo se llevan a cabo periódicamente, pues proporcionan no solo al sistema educativo, sino a los investigadores y a la sociedad en general, información válida y oportuna sobre el rendimiento académico de los estudiantes, y sobre los factores o condiciones escolares y extraescolares asociados con dicho rendimiento. De esta manera, la evaluación identifica aspectos que deben ser considerados para mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes peruanos.

Las pruebas de rendimiento aplicadas a los estudiantes en la EN 2004 han sido diseñadas bajo un modelo de evaluación basado en criterios. Sobre la base de lo que deberían saber según el grado de estudios que cursan, este modelo permite identificar con qué conocimientos cuentan los estudiantes y qué saben hacer con estos conocimientos. También permite el ordenamiento de los estudiantes en función de su rendimiento y la comparación relativa entre ellos.

### ¿Qué áreas y grados se evaluaron?

En la EN 2004, han sido evaluadas las áreas curriculares de Comunicación<sup>2</sup> y Matemática,<sup>3</sup> pues proporcionan las herramientas necesarias para el logro de aprendizajes en otras áreas. Por ello, constituyen un sólido indicador para indagar el rendimiento académico global. Adicionalmente, se recogió información para un estudio que intenta aproximarse al eje curricular de Formación Ciudadana.<sup>4</sup>

GRADOS EVALUADOS SEGÚN ÁREA EN LA EN 2004

		Matemática	Comunicación	Formación Ciudadana
Primaria	Segundo	✓	✓	—
	Sexto	✓	✓	✓
Secundaria	Tercero	✓	✓	—
	Quinto	✓	✓	✓

2. Se usará el nombre de Comunicación para referirse al área de Comunicación Integral del nivel primario.

3. Se utilizará el nombre de Matemática para referirse al área de Lógico-Matemática del nivel primario.

4. Los resultados de este estudio se presentarán en un informe aparte.

Como se aprecia en el cuadro anterior, se eligieron los grados de segundo y sexto de primaria y tercero y quinto de secundaria. Se eligió evaluar sexto grado de primaria y quinto grado de secundaria pues es sumamente importante recoger información sobre los logros alcanzados por los estudiantes al término de cada nivel educativo. Cabe agregar que los estudiantes de quinto grado de secundaria no solo están finalizando el nivel, sino que están terminando la escolaridad, por lo que esta evaluación constituye un buen diagnóstico de las capacidades desarrolladas por los estudiantes tras su paso por la educación básica regular.

Adicionalmente, se eligió evaluar segundo grado de primaria y tercer grado de secundaria por ser los grados finales de sus respectivos ciclos.<sup>5</sup>

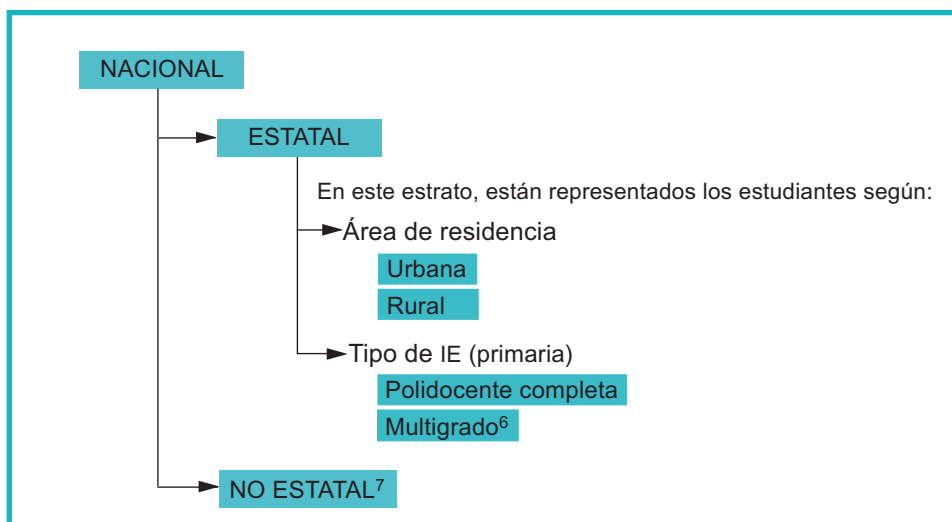
### ¿Quiénes participaron en la EN 2004?

Participaron estudiantes, docentes, directores y padres de familia de aproximadamente 850 instituciones educativas (IE) de educación primaria y 640 de educación secundaria de todas las regiones del Perú. Aproximadamente, fueron evaluados 14 500 estudiantes en cada grado.

### ¿Cómo se eligieron a las IE participantes?

Se seleccionaron las IE de manera aleatoria (al azar), cuidando que la muestra seleccionada sea técnicamente adecuada para realizar inferencias generales acerca del rendimiento de toda la población estudiantil del Perú y de los estratos establecidos para los grados evaluados. Una vez definidas las IE participantes, fueron seleccionados también de manera aleatoria el turno, las secciones y un total de 30 estudiantes como máximo en cada grado evaluado.

ESTRATOS REPRESENTATIVOS DE LA MUESTRA DE LA EN 2004



5. Para este criterio, se ha asumido lo planteado en los currículos vigentes cuando se diseñó la evaluación. El actual Plan de Estudios de la Educación Básica Regular establece que el segundo grado de primaria es el último del ciclo III y que el tercer grado de secundaria es el primero del ciclo VII (que es el último ciclo de la educación secundaria).

6. En este estrato, están incluidas las IE unidocentes.

7. Entre otras IE en este estrato, se encuentran las IE cooperativas, parroquiales, particulares, comunales, etc.

En el gráfico anterior, los recuadros sombreados muestran los estratos representados en la EN 2004. Esto significa que la información presentada en este reporte tiene índices de precisión y confiabilidad aceptables en estos estratos.<sup>8</sup>

## ¿Qué instrumentos se aplicaron?

Se aplicaron dos tipos de instrumentos: pruebas de rendimiento y cuestionarios de factores asociados.

- *Pruebas de rendimiento*: Recogen información sobre el nivel de aprendizaje de las capacidades evaluadas. Constan de una serie de preguntas para que el estudiante marque o elabore su respuesta. Si bien las pruebas de rendimiento elaboradas para la EN 2004 son pruebas de lápiz y papel, presentan una serie de situaciones significativas para los estudiantes con la intención de evaluar el grado de desarrollo de las capacidades como una herramienta útil para enfrentarse a diversas situaciones dentro y fuera de la escuela.
- *Cuestionarios de factores asociados al rendimiento*: Recogen información acerca de los aspectos escolares y extraescolares que influyen en el rendimiento de los estudiantes. Estos instrumentos constan de varias preguntas cuyo objetivo es recoger información que permita interpretar los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de rendimiento, identificando los factores que favorecen o desfavorecen este rendimiento. Cada uno de estos cuestionarios está dirigido a uno de los actores del sistema: los estudiantes evaluados, sus profesores, y sus padres o apoderados.

## ¿Cómo son las pruebas de rendimiento de la EN 2004?

Las pruebas de rendimiento presentan preguntas de diversos formatos. Entre estos, se destacan las preguntas de «producción de respuesta». Son llamadas así porque se pide a los estudiantes que elaboren o produzcan su propia respuesta. Por ejemplo, se les pidió a los estudiantes que redacten y justifiquen su respuesta o que muestren el procedimiento completo para llegar a ella.

Considerando el área, las pruebas de rendimiento estaban constituidas por preguntas que han sido elaboradas según los siguientes formatos:

- *Área de Matemática*: Para esta área, la prueba está constituida por un conjunto de preguntas para marcar la opción correcta, aparear, escribir una respuesta corta (una palabra, un número, etc.), desarrollar el procedimiento necesario para resolver un problema (respuesta extensa), justificar una afirmación, etc.
- *Área de Comunicación*: Para esta área, se han elaborado dos pruebas que evalúan:
  - *Comprensión de textos*: La prueba está constituida por diversos textos seguidos de un conjunto de preguntas de diferentes formatos, como aquellas en las que es necesario marcar la opción correcta y otras donde se debe escribir una respuesta corta o desarrollar una respuesta extensa.

---

8. El margen de error es de cinco puntos porcentuales como máximo, con un nivel de confianza de 95%.

- *Producción de textos*: La prueba está constituida por estímulos que invitan a los estudiantes a escribir un texto y, a continuación, un espacio para que el estudiante lo produzca.<sup>9</sup>

El modelo de evaluación empleado en la EN 2004, llamado «evaluación basada en criterios», requiere de una gran cantidad de preguntas para poder recoger información sobre lo que saben y hacen los estudiantes respecto de lo que deberían saber y deberían hacer sobre la base de la estructura curricular. Estas preguntas responden a una propuesta de evaluación en la que las especificaciones de las pruebas determinan el número de preguntas necesarias para evaluar las capacidades más importantes del área. Este número excede lo que podría realizar un estudiante, aun en varias sesiones de evaluación, pues se trata de más de un centenar de preguntas para cada una de las pruebas. Debido a este hecho, se ha recurrido al diseño de bloques rotados y al modelo Rasch<sup>10</sup> que permite estimar el desempeño del estudiante en toda la prueba a partir de las respuestas que dio a las preguntas a las que se enfrentó. Estas metodologías son altamente confiables y se suelen usar en este tipo de estudios.

### ¿Cómo se elaboraron las pruebas de rendimiento?

Para la elaboración de las pruebas de rendimiento se ha tomado como base, tanto para seleccionar los contenidos como para determinar las capacidades, los currículos oficiales vigentes de cada uno de los niveles. Se muestra, a continuación, el proceso para la elaboración de las pruebas.

- 1) Análisis curricular. Se analizaron no solo los documentos oficiales como la Estructura Curricular Básica (ECB) de Educación Primaria y el Diseño Curricular Básico (DCB) de Educación Secundaria,<sup>11</sup> sino también los textos educativos de mayor circulación comercial en cada área y los que entrega el Ministerio de Educación.
- 2) Elaboración del marco de trabajo. Este marco incluye el enfoque del área, las especificaciones de las pruebas (es decir, la selección y adecuación de las capacidades y contenidos que se evaluarán), los formatos adecuados de preguntas y la determinación de la cantidad de estas para evaluar cada contenido.
- 3) Elaboración de las preguntas según las especificaciones de la prueba
- 4) Aplicaciones piloto de las preguntas de la prueba<sup>12</sup>
- 5) Análisis estadístico y pedagógico de los resultados de las aplicaciones piloto
- 6) Elaboración de las pruebas definitivas

Todos los procesos aludidos han comprometido la participación de diversos especialistas. Algunos de dichos procesos han requerido de talleres de consulta a especialistas de

---

9. Los resultados del desempeño de los estudiantes en producción de textos serán presentados en un informe aparte.

10. Este modelo estima la probabilidad de que un estudiante con una habilidad específica responda correctamente una pregunta con una dificultad particular.

11. Vigentes al momento de diseñar la evaluación

12. Según las necesidades técnicas de algunas de las pruebas, se llevaron a cabo varias aplicaciones piloto a diversas muestras.

las áreas evaluadas, a docentes con experiencia en la enseñanza dirigida a estudiantes de los grados que evalúan las pruebas y a otros profesionales que pudieran aportar, desde sus perspectivas, a la generación de pruebas adecuadas, no solo en términos conceptuales sino también en términos estadísticos. La construcción de las pruebas de la EN 2004 ha sido, entonces, un ejercicio colectivo desarrollado en múltiples fases interdependientes y coordinado por un equipo interdisciplinario. Finalmente, ha sido especialmente importante observar el comportamiento de las preguntas en campo. Por medio de las aplicaciones piloto pudimos acercarnos a los propios estudiantes y poner a prueba los instrumentos. Esto ha permitido, entre otras cosas, evaluar las mejores maneras de formular las preguntas, detectar y relativizar los posibles sesgos culturales o sociales, y establecer los tiempos e indicaciones necesarios para que los estudiantes respondan los instrumentos.

### ¿Cuándo y cómo se aplicaron las pruebas?

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de manera simultánea en todas las IE de la muestra durante la segunda semana del mes de noviembre de 2004. Para ello, se tuvo que establecer una red de aplicación tanto para la distribución de los instrumentos como para la selección y capacitación de profesionales de distintas áreas para la administración, coordinación, supervisión, control de calidad y aplicación de los instrumentos. Dicha red incluía a dos docentes<sup>13</sup> por cada una de las IE de la muestra.

Debe precisarse que la decisión de fijar la aplicación de la prueba en noviembre obedece, básicamente, a la necesidad de garantizar que, para entonces, los estudiantes evaluados hubieran tenido la oportunidad de ser expuestos a la mayoría de las actividades programadas para el año lectivo.

En cada uno de los grados, los estudiantes tuvieron una sola prueba de rendimiento por día. El tiempo máximo con el que contaba cada estudiante para la resolución de una prueba fue de 60 minutos, con la posibilidad de ser extendido por diez minutos más en caso de que existiera en el grupo evaluado algún estudiante que manifestara no haber concluido su prueba.<sup>14</sup> La distribución horaria buscaba que el rendimiento de los estudiantes no se viera afectado negativamente por el cansancio.

Como se mencionó, tanto el número de preguntas como el tiempo otorgado para su resolución fueron determinados mediante el análisis y revisión de la información recogida en las aplicaciones piloto realizadas en las fases previas en cada una de las áreas.

Para rendir la prueba en condiciones estandarizadas, cada estudiante recibió un cuadernillo de la prueba y una cartuchera con los útiles necesarios para desarrollarla (lápiz, tajador, borrador y regla). Los estudiantes respondieron a las preguntas en el mismo cuadernillo de la prueba.

---

13. Los docentes que desarrollaron el papel de examinadores en el nivel de su especialidad no pertenecían a las IE de la muestra y fueron capacitados rigurosamente para la aplicación de los instrumentos de manera estandarizada. Cabe señalar que, dada la corta edad y características de los estudiantes de segundo grado de primaria, las pruebas fueron aplicadas en grupos de no más de 15 estudiantes, de modo que los examinadores pudieran aplicar de manera estandarizada los instrumentos y, a la vez, establecer condiciones adecuadas para que los estudiantes pudieran resolver la prueba.

14. En promedio, los cuadernillos de las pruebas tenían 20 preguntas.

## ¿Cómo se codificaron las respuestas de los estudiantes?

El proceso de codificación de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de docentes especialmente capacitados y seleccionados.<sup>15</sup> En efecto, como se ha señalado, las pruebas constan no solo de preguntas de opción múltiple, sino de preguntas con otros formatos en los que el estudiante debía elaborar su propia respuesta, la cual debía ser codificada. Esto último ha permitido recoger mayor cantidad de información (especialmente la relacionada con las habilidades más complejas).

La codificación consistió en la clasificación de las respuestas<sup>16</sup> de los estudiantes atendiendo a la diversidad de las estrategias empleadas para resolver las preguntas. Dicha clasificación se llevó a cabo a partir de un conjunto de criterios específicos definidos previamente para cada pregunta y que figuraban en los manuales de codificación. Los mencionados criterios de codificación recogen evidencias del grado de desarrollo de las habilidades evaluadas en las respuestas presentadas por los estudiantes.

Para asegurar que el proceso fuera lo más objetivo posible y que todas las respuestas fueran codificadas bajo los mismos criterios, además de trabajar con docentes capacitados y manuales de codificación detallados, se aplicaron mecanismos de control de calidad para evaluar la adecuada aplicación de los criterios por parte de cada codificador a lo largo de los dos meses que duró la codificación.

## ¿Cómo se procesaron y analizaron los datos?

Codificadas las pruebas de todos los estudiantes evaluados, se consolidaron y depuraron las bases con los datos, a partir de las cuales se realizaron los análisis psicométricos utilizando la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), en particular el modelo Rasch. Como se ha señalado, este modelo permite estimar tanto la habilidad de los estudiantes como la dificultad de las preguntas. Además, se realizó un análisis pedagógico, que consistió en el estudio del comportamiento de cada una de las preguntas y de sus criterios de codificación, de manera que la prueba en su conjunto reflejara fielmente el enfoque formulado para cada una de las áreas en el marco de trabajo. Una idea que se debe resaltar, por atravesar los enfoques de las áreas evaluadas, es la búsqueda de una evaluación que permita recoger información de un aprendizaje funcional, formativo y útil a la vez, que trascienda los muros de la escuela y que se refleje en la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos.

Por otro lado, los cuestionarios de factores asociados fueron procesados y analizados de muy diversas maneras debido a su distinta naturaleza y formatos. Así, algunos cuestionarios han sido analizados mediante la TRI y otros tipos de análisis —como el análisis multivariado— para identificar factores que están correlacionados con las variables investigadas.

---

15. Muchos de estos «docentes codificadores» cuentan con la experiencia de haber participado en codificaciones anteriores —durante la fase piloto— e, incluso, en anteriores evaluaciones nacionales.

16. Nos referimos a todo el proceso mostrado por el estudiante (procedimiento y respuesta) y no solo a la respuesta final.

# 2

## Niveles de desempeño en las pruebas de rendimiento de la EN 2004

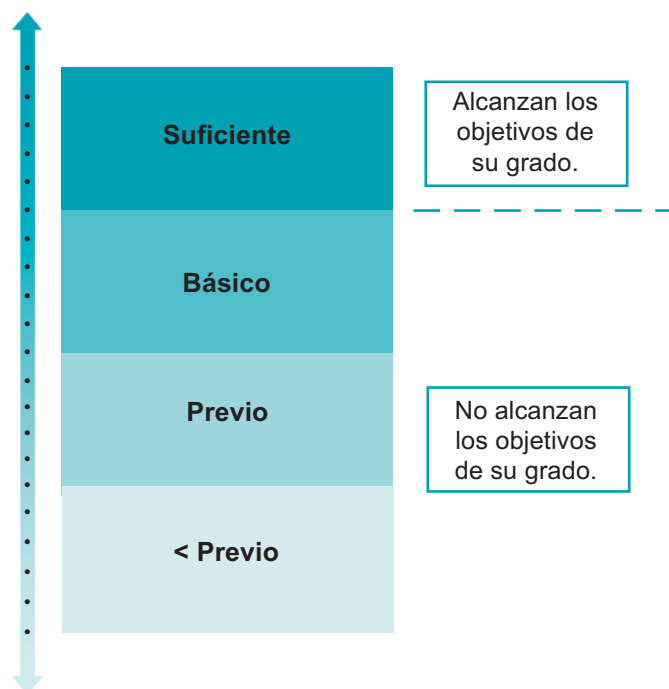


**E**

l modelo de evaluación de la EN 2004 permite estimar lo que saben y hacen los estudiantes, a partir de su desempeño en las pruebas, respecto de lo que deberían saber y deberían hacer según la ECB en el grado evaluado.

La UMC realizó varias consultas a grupos de expertos en educación<sup>17</sup> con la finalidad de determinar cuáles son los niveles de desempeño pertinentes para clasificar a los estudiantes según su rendimiento en las pruebas. Para dicha labor, se partió del análisis de cada una de las preguntas que formaron parte de la prueba. Estas preguntas se ordenaron, de acuerdo con su nivel de dificultad, desde la más difícil hasta la más fácil formando una escala en la que se determinaron tres niveles de desempeño: suficiente, básico y previo.

DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN SU HABILIDAD



17. Se consultó a alrededor de 160 personas, entre docentes, representantes de editoriales, investigadores, especialistas del área pedagógica de las instancias de gestión descentralizadas y del Ministerio de Educación, etc. para que determinaran los puntos de corte entre los niveles. Es decir, se convocó no solo a «expertos teóricos», sino también a «expertos prácticos», conocedores de la realidad y de los intereses y necesidades de los estudiantes de diversas zonas del país.

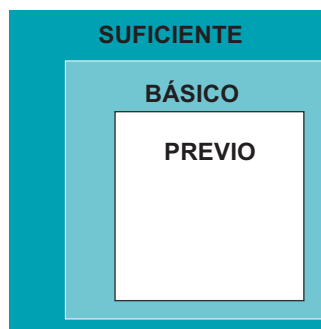


Los límites que indicaron hasta qué pregunta (de la escala ordenada por dificultad) tenía, por lo menos, que responder un estudiante para considerarlo en uno de los niveles de desempeño fueron definidos por un grupo de expertos en cada una de las áreas evaluadas. A este procedimiento se le conoce como establecimiento de «puntos de corte».<sup>18</sup>

Establecer los puntos de corte de las pruebas ha permitido identificar el conjunto de preguntas que debe responder un estudiante para clasificarlo en uno de los niveles de desempeño para el grado que cursa. De esta manera, la población evaluada ha podido ser categorizada en función de los niveles de desempeño definidos para la prueba, y se ha obtenido el porcentaje de población que pertenece a cada uno de dichos niveles.

Una característica importante de estos niveles es que son inclusivos. Es decir:

- los estudiantes que se encuentran en el nivel básico pueden resolver las preguntas que pertenecen a ese nivel y al nivel previo;
- los estudiantes que están en el nivel suficiente pueden resolver todas las preguntas de los niveles previo, básico y suficiente.



Se presenta, a continuación, la descripción general de cada uno de los niveles de desempeño establecidos a partir de la EN 2004.

*Nivel suficiente:* Los estudiantes ubicados en este nivel demuestran el dominio de las capacidades y desempeños evaluados en el grado. Cabe mencionar que no son estudiantes avanzados ni destacados los que predominan en este nivel, sino estudiantes que han alcanzado los objetivos del grado. Al finalizar el grado, todos o la gran mayoría de los estudiantes deberían encontrarse en este nivel.

*Nivel básico:* Los estudiantes agrupados en este nivel demuestran un dominio incipiente o elemental de las capacidades y desempeños esperados en el grado. Esto quiere decir que los han desarrollado solo parcialmente a pesar de estar por terminar el grado.

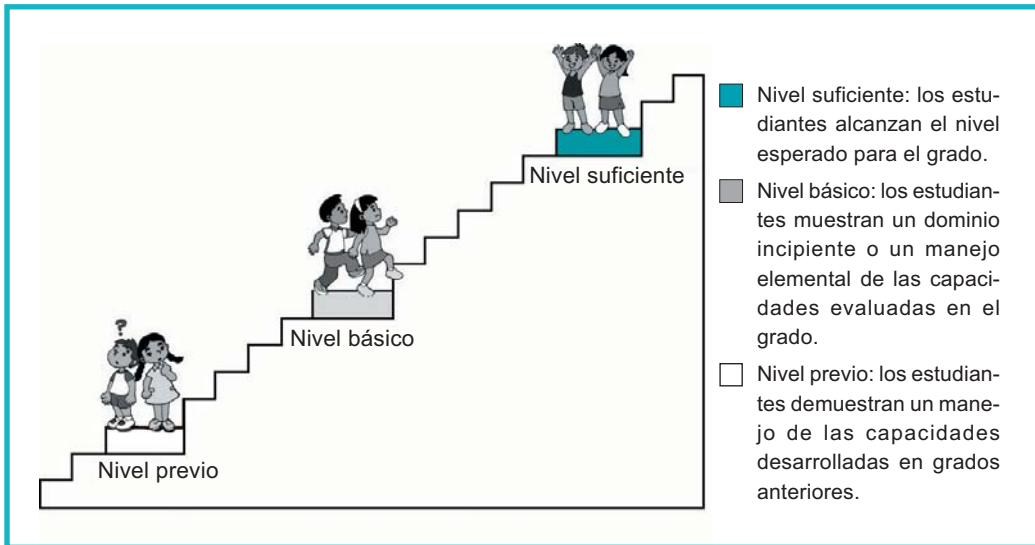
*Nivel previo:* Los estudiantes en este nivel demuestran solo un dominio de las capacidades y desempeños desarrollados en grados anteriores. Esto quiere decir que, a pesar de estar por concluir el grado, solo tienen desarrolladas habilidades para estar en grados inferiores.

Los estudiantes que no lograron resolver el conjunto de preguntas necesarias para considerarlos en el nivel previo fueron catalogados en un grupo llamado «por debajo del previo». En este grupo, se ubican los estudiantes que no lograron resolver las preguntas más sencillas (que corresponden a ciclos anteriores).

---

18. Los niveles de desempeño se establecieron mediante un procedimiento especial enmarcado en el Método Bookmark. (Véanse: Lewis, Mitzel, Green y Patz 2000 y el documento de la UMC <[http://www.minedu.gob.pe/umc/2001/doctec/informe\\_puntos\\_corte.pdf](http://www.minedu.gob.pe/umc/2001/doctec/informe_puntos_corte.pdf)>).





**Se espera que todos o la mayoría de los estudiantes se encuentren en el nivel suficiente.**

El gráfico anterior ilustra el proceso de aprendizaje como continuo, es decir, el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, desde el nivel previo (menor habilidad) hasta el nivel suficiente (mayor habilidad) es gradual.

**A**

partir del año 1995, cuando se inició la reforma curricular en primaria y, posteriormente, en secundaria, los documentos curriculares y metodológicos que ha publicado el Ministerio de Educación (MED) han puesto el énfasis en la necesidad de aprender el lenguaje de manera integral, como un medio para comunicarse eficazmente en cualquier situación cotidiana.

Esta perspectiva acerca de la enseñanza del lenguaje en la escuela ha significado optar por un enfoque más funcional y comunicativo que privilegia la construcción de significados como eje de las competencias de comprensión y producción de textos. Este enfoque comunicativo plantea ir más allá de la noción tradicional de competencia lingüística —el saber con el que deberían contar los estudiantes sobre la lengua y el funcionamiento de sus elementos (teoría gramatical y aspectos normativos)— y propone el uso del lenguaje en sus diferentes formas como horizonte de trabajo.

El enfoque comunicativo se constituye como tal recogiendo los aportes de algunas disciplinas como la lingüística del texto, la pragmática y el análisis del discurso que, aplicadas a la educación, permiten abordar la enseñanza de la lengua de una manera más significativa y funcional. Así, una de las consideraciones centrales del enfoque es que el uso de textos tiene lugar en situaciones de comunicación definidas y con propósitos claros. Por ello, considera los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como la de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal y situación, y conocimiento del mundo.

En ese sentido, lo que propone el enfoque es que los estudiantes produzcan y comprendan diferentes tipos de texto que respondan a distintas intenciones y que se encuentren enmarcados en situaciones comunicativas variadas. Para lograr esto, el estudiante debe contar con un conjunto de conocimientos y habilidades referidos a aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos que operan de manera articulada para contribuir a la habilidad comunicativa esperada.

*Aspecto sintáctico:* Se refiere a la posibilidad de reconocer y usar las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la organización y la producción de los enunciados lingüísticos.

*Aspecto semántico:* Se refiere tanto a la reconstrucción del significado del texto relacionando integralmente las proposiciones como al reconocimiento y uso del léxico según las exigencias del texto.

*Aspecto pragmático:* Se refiere al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Está vinculado también con aspectos como la identificación y uso adecuado de las intencionalidades comunicativas en un texto, y con aspectos del contexto social, histórico y cultural.

## Delimitación del campo por evaluar

El objetivo al evaluar el área es privilegiar los elementos comunicativos y la búsqueda de sentido en los procesos de comprensión y producción de textos. Por este motivo, se ha optado por una concepción del lenguaje que tiene en cuenta aspectos sociales, culturales, pragmáticos, y no solo verbales, como referentes para la evaluación.

Teniendo en cuenta que al hablar de competencias nos referimos a un saber hacer en contexto, consideramos que la evaluación no puede reducirse a explorar el saber con que cuentan los estudiantes sobre la lengua y el funcionamiento de sus elementos (teoría gramatical, normas sobre el uso de signos de puntuación, etc.), sino que debe tratar de explorar sobre todo el «hacer con el lenguaje», es decir, el uso del lenguaje en situaciones comunicativas concretas. En este sentido, las capacidades lectoras de los estudiantes son examinadas en el uso mismo o en la puesta en práctica, por medio de las diferentes tareas que realizan los estudiantes para comprender y producir textos.

## Marco curricular del área

### ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR BÁSICA

Para el diseño de la evaluación del área, se han considerado los alcances del enfoque y se ha analizado la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores.

La EN 2004 opta por una propuesta que considera centralmente competencias y capacidades. Esta desagregación nos permite, en el campo de la evaluación de sistema, aproximarnos de manera más objetiva al análisis del logro de las competencias. Este análisis es un aspecto muy importante para la elaboración de la prueba del rendimiento estudiantil, porque contextualiza las preguntas por construir.

Asimismo, han sido consultados los libros de texto y cuadernos de trabajo de Comunicación Integral distribuidos por el MED para el nivel primario. Este análisis, sumado al de las estructuras curriculares, permitió visualizar la importancia que se le concede a cada una de las competencias y capacidades del área por grado. En función de esta importancia, se determinó la cantidad de preguntas que evalúan cada competencia y cada capacidad.

### CRITERIOS DE SELECCIÓN DE CAPACIDADES

Por razones metodológicas, toda evaluación supone una selección de lo que se va a evaluar. Debido a las características propias de ciertas competencias, al carácter complejo de otras y al gran número de componentes que las conforman, se hace necesario dejar de lado algunas de ellas, así como seleccionar algunos de sus componentes.

Los criterios considerados para seleccionar las capacidades del área de Comunicación Integral en segundo y sexto grados de primaria fueron:

- Su relevancia para que el estudiante pueda afrontar exitosamente situaciones de la vida cotidiana en contextos escolares, familiares y comunales. Por esta razón, privilegiamos capacidades que desarrollen aspectos pragmáticos de la vida académica, laboral y social.
- Su importancia para la continuación de estudios en el ciclo siguiente.

- Su concordancia con la naturaleza de los instrumentos de evaluación (pruebas escritas con preguntas de opción múltiple y de producción de respuesta).

Por último, se tomó en cuenta la posibilidad de que las capacidades fueran evaluadas de acuerdo con las exigencias técnicas, administrativas, logísticas y temporales de una evaluación de sistema.

## CAPACIDADES POR EVALUAR

Como se sabe, el área de Comunicación Integral está integrada por seis competencias referidas a la comunicación oral, la comunicación escrita (lectura y escritura), la reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos, la lectura de imágenes y textos ícono-verbales, y la expresión y apreciación artística, de las cuales ha sido seleccionada la competencia de comunicación escrita (lectura y escritura).<sup>19</sup>

En la medida en que se han seleccionado las capacidades fundamentales de la comunicación, se evaluarán básicamente las mismas en todos los grados, aunque tomando en cuenta el grado de adquisición y logro de las capacidades esperadas según el currículo y la propuesta de evaluación.

### *Dimensiones en el modelo de evaluación de la comprensión de textos*

La comprensión de textos es entendida como un proceso en el que el lector utiliza sus conocimientos previos (conocimientos del mundo y del lenguaje, y pautas culturales) para interactuar con el texto y reconstruir su sentido.

La lectura, entonces, no se reduce a un simple proceso de decodificación de palabras, frases y oraciones; de identificación de los significados de palabras; y de reconocimiento de estructuras gramaticales: la lectura depende también del desenvolvimiento de un conjunto de otras habilidades. El lector extrae la información que necesita, relaciona e integra la información para deducir las ideas implícitas, y se plantea preguntas que le permiten reflexionar sobre los significados que va construyendo.

Por ello, para construir el significado en un texto, no es necesario conocer la teoría gramatical y convenciones normativas de la lengua, sino reconocer los mecanismos de cohesión y coherencia textuales, los distintos tipos de texto, las intenciones o propósitos del emisor, y los contextos sociales, históricos y culturales en los que aparecen los textos.

La EN 2004 busca explorar los procesos que el estudiante realiza al interpretar un texto en una situación concreta de comunicación. Las capacidades y los desempeños asociados con ellas son el fundamento de la evaluación de la competencia de comprensión de textos.

El modelo de evaluación de la comprensión de textos considera tres dimensiones:

- a. Capacidades
- b. Textos
- c. Usos de la lectura

---

19. Cabe resaltar que el modelo evaluativo considera la lectura de imágenes y textos ícono-verbales como un tipo determinado de texto en la prueba de comprensión de textos.

## CAPACIDADES

Están referidas a las habilidades que el lector pondrá en práctica al realizar las tareas que se le proponen y que pretenden simular los tipos de tareas que los estudiantes encontrarán en situaciones auténticas de lectura en la vida.

Para efectos de la evaluación de sistema, se pretende que las pruebas de comprensión de textos en el área de Comunicación se organicen alrededor de tres capacidades:

- Obtiene información explícita.
- Hace inferencias.
- Reflexiona y evalúa.

### A. Obtiene información explícita:

Esta capacidad permite al lector recuperar la información que se encuentra de manera explícita en el texto. La recuperación efectiva requiere una comprensión relativamente inmediata o automática del texto, puesto que se necesita hacer poca o ninguna inferencia o interpretación.

### B. Hace inferencias:

Esta capacidad permite al lector ir más allá de la superficie del texto y llenar los «vacíos» de significado. Para ello, el lector debe ser capaz de deducir aquella información que es implícita y que es necesaria para comprender el texto en aspectos particulares y en su totalidad. En este caso, los lectores deben, principalmente, interpretar el texto integrando y contrastando ideas.

### C. Reflexiona y evalúa:

Por medio de esta capacidad, los lectores examinan las ideas propuestas en el texto o los recursos utilizados por el autor para transmitir ese significado, y juzgan si son adecuados o no. El lector, inmerso en este proceso, se distancia del texto, lo considera objetivamente y evalúa su calidad y adecuación a partir de su contenido o su forma, con una perspectiva crítica en muchos casos.

Para ejemplificar las capacidades, consideremos el siguiente texto:

Bischoff fue uno de los anatomistas de mayor prestigio en Europa en 1870. Una de sus ocupaciones era el pesar cerebros humanos y, tras años de acumular datos, el connotado hombre de ciencias observó que el peso medio del cerebro de un hombre era 1 350 gramos, mientras que el promedio para las mujeres era de 1 250 gramos. En consecuencia, infirió una supuesta superioridad mental de los hombres sobre las mujeres.

«Definitivamente la masa cerebral de los seres humanos influye considerablemente en su nivel intelectual» —manifestó entusiasta el científico modelo. Tom Grieve, otro connotado científico, consideraba que en el desarrollo intelectual de un ser humano no solo intervenían factores fisiológicos sino psicológicos y sociales. Bischoff nunca se retractó y más bien daba conferencias y publicaba artículos defendiendo su postura. A su muerte, la comunidad científica se enteró de que había donado su propio cerebro para estudios posteriores. El correspondiente análisis indicó que pesaba 1 245 gramos.

Para indagar cada capacidad podríamos hacer las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál era la ocupación de Bischoff? → Obtiene información explícita.
2. ¿Cuál es la idea principal del texto? → Hace inferencias.
3. ¿Qué opinas sobre las ideas de Bischoff? → Reflexiona y evalúa.

La evaluación considera algunos desempeños esperados y relevantes, asociados con cada una de estas capacidades. En este sentido, «desempeño» es la actuación del estudiante ante un estímulo determinado, que permite inferir lo que este sabe y puede hacer.

A continuación, se presentan los desempeños asociados con cada una de las capacidades.

#### A. Obtiene información explícita:

- *Identifica ideas específicas expresadas en una, dos o más proposiciones:* El estudiante localiza datos, hechos o ideas relevantes en diversos tipos de textos. Este desempeño puede exigir que el estudiante se centre en varios fragmentos e identifique los datos solicitados, ya que la información puede estar contenida en una o más proposiciones. Según el texto anterior, preguntas como «¿Cuál era la ocupación de Bischoff?» o «¿Cuánto pesaba el cerebro de Bischoff?» son típicas de este desempeño.
- *Identifica secuencias:*<sup>20</sup> El estudiante debe identificar el orden en el que el texto presenta la información, por ejemplo, el orden en que los hechos suceden o son relatados. Preguntas que evalúan este desempeño podrían ser «¿Qué sucedió al final de la historia?» (a partir de un cuento) o «¿Qué se debe hacer luego de agregar el azúcar?» (a partir de una receta).

#### B. Hace inferencias:

- *Reconoce relaciones semánticas implícitas entre dos o más proposiciones:* El estudiante deduce una relación semántica implícita en el texto. Estas relaciones pueden ser de causalidad, de consecuencia, de semejanza, de contraste, de analogía, etc. Por ejemplo, a partir del texto anterior, podría hacerse la siguiente pregunta: «¿Por qué Bischoff donó su cerebro?».
- *Identifica referentes de distinto tipo:*<sup>21</sup> El estudiante comprende un mecanismo de textualización que es, en este caso, la referencia. El estudiante deberá reconocer que los pronombres personales, demostrativos, posesivos, relativos, así como adverbios o expresiones sinónimas aluden a palabras mencionadas antes o después en el texto. Una pregunta típica de este desempeño es la siguiente:

---

20. Este desempeño solo se evaluó en el caso de segundo grado de primaria.

21. Este desempeño no se evaluó en el caso de segundo grado de primaria.



Lee el siguiente fragmento del texto:

Bischoff fue uno de los anatomistas de mayor prestigio en Europa en 1870. Una de sus ocupaciones era el pesar cerebros humanos y, tras años de acumular datos, el connotado hombre de ciencias observó que el peso medio del cerebro de un hombre era 1 350 gramos.

¿A quién se refiere la frase subrayada?

- *Reconoce el significado de palabras o expresiones a partir de lo leído:* El estudiante deduce, a partir de la información que le proporciona el texto, el significado de palabras o expresiones atendiendo no solo a su significado «de diccionario», sino al uso que se les da en el texto.

Lee el siguiente fragmento del texto:

Tom Grieve, otro connotado científico, consideraba que en el desarrollo intelectual de un ser humano no solo intervenían factores fisiológicos sino psicológicos y sociales. Bischoff nunca se retractó y más bien daba conferencias y publicaba artículos defendiendo su postura.

¿Qué significa la frase subrayada?

- a) nunca se opuso a la postura de Grieve
- ✓ b) nunca se rectificó
- c) nunca se retrasó
- d) nunca defendió su postura

- *Reconoce el tema central y las ideas principales del texto:* El estudiante comprende la información relevante de las diferentes unidades del texto y, desde allí, abstracta la idea que engloba a todas aquellas identificadas en dicha información. Para este desempeño, una pregunta típica es «¿Cuál es la idea principal del texto?».
- *Deduca el propósito del texto:* El estudiante infiere, a partir de la relación de códigos lingüísticos, no lingüísticos y paralingüísticos del texto, el propósito o finalidad para la que fue escrito el texto. Debe deducir la intención del texto a partir del tipo de información presentada en él, de la forma en que esta se organiza y del tipo de texto. Una pregunta típica de este desempeño podría ser «¿Cuál es la finalidad del texto?».
- *Deduca el receptor implícito del texto:* El estudiante identifica los diferentes tipos de lectores para los cuales el texto fue escrito, en función de las características del texto mismo (léxico, estructura) y de la información presentada en este. Para indagar este desempeño, podría hacerse la siguiente pregunta: «¿A quién está dirigido el texto?».

C. Reflexiona y evalúa:

- *Evalúa el contenido del texto:* El estudiante interpreta afirmaciones del texto y evalúa su contenido. Los estudiantes contrapesan su comprensión del texto con su conocimiento del mundo con la finalidad de rechazar, aceptar o permanecer neutrales frente a las ideas que se plantean en el texto. Este desempeño exige en

muchos casos que el estudiante justifique su punto de vista desde una perspectiva crítica. En este desempeño, podría hacerse la siguiente pregunta: «¿Qué opinas sobre las ideas de Bischoff? Fundamenta tu respuesta».

- *Identifica y evalúa recursos formales del texto:*<sup>22</sup> El estudiante reflexiona y evalúa los recursos formales que usa el autor para transmitir el significado de su texto y para tratar de influir en el receptor (tales como el estilo y el uso de signos gráficos). En muchos casos, debe apelar a sus conocimientos formales acerca de las convenciones del lenguaje. Para este desempeño, se podría hacer la siguiente pregunta:

Lee el siguiente fragmento del texto:

«Definitivamente la masa cerebral de los seres humanos influye considerablemente en su nivel intelectual» —manifestó entusiasta el científico modelo.

¿Para qué sirven las comillas (« ») en este fragmento?

- a) para resaltar una idea importante.
- b) para indicar lo que dijo el científico.
- c) para indicar entusiasmo.
- d) para que el lector entienda mejor.

## TEXTOS

Se refieren al entramado de ideas relacionadas que forman una unidad global de significado y de sentido. Pueden estar organizados en uno o más párrafos (cuentos, noticias, ensayos, etc.) o en una estructura gráfica notoriamente distinta de la prosa estándar (cuadros, avisos, afiches publicitarios, infografías, etc.). Desde el punto de vista de la función que cumplen, distinguiremos diversos tipos de texto propuestos en la evaluación:

- a) *Texto narrativo:* Representa una secuencia de hechos en una historia temporalmente ordenada (linealmente, de fin a principio, etc.). En este tipo de texto, se relata hechos vividos por personajes reales o imaginarios en un periodo determinado. En la prueba, se presenta historietas breves, fábulas, leyendas, cuentos, etc.
- b) *Texto descriptivo:* Ofrece información concreta acerca de cómo es o ha sido una persona, animal, experiencia u objeto. Este tipo de texto presenta características y circunstancias ordenadas en el espacio. En la prueba, se muestra recetas, instrucciones, cartas, crónicas, cuadros estadísticos, recibos, certificados, infografías, etc.
- c) *Texto expositivo o explicativo:* Explica cualquier tema o materia, e informa acerca de algo. En la prueba, se presenta artículos científicos, académicos o de alguna otra índole social o cultural.
- d) *Texto argumentativo:* Apoya o discrepa de una afirmación cuya validez es cuestionable o discutible. Todo texto argumentativo tiene como meta persuadir o convencer a la audiencia a la que se dirige acerca del valor de la tesis para la cual busca

22. Este desempeño no se evaluó en segundo grado de primaria.



aprobación. En la prueba, se presenta cartas, textos de opinión, afiches publicitarios, ensayos, y artículos científicos o académicos.

## USOS DE LA LECTURA

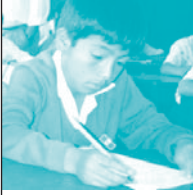
Se refieren a los usos para los que fueron construidos los textos. Podemos distinguir tres usos de lectura:

*Recreativo:* El estudiante utiliza esta lectura para recrear mundos ficcionales. Generalmente, es un tipo de lectura privada. Los considerados textos narrativos se encuentran en este tipo de lectura.

*Público:* El estudiante utiliza esta lectura para conocer las actividades políticas, sociales, culturales o económicas de la sociedad. Este tipo de lectura incluye el uso de documentos oficiales y de información acerca de acontecimientos públicos, como las noticias, comunicados oficiales, certificados, etc.

*Educacional:* El estudiante utiliza esta lectura con un propósito instructivo relacionado con la adquisición de información como parte de una tarea de aprendizaje más amplia.





## **PARTE II**

### **Segundo grado de primaria**





**U**no de los grandes retos que asumió la EN 2004 fue la evaluación del segundo grado de primaria<sup>23</sup> en Comunicación y Matemática. Evaluar a estudiantes de esta edad supuso un diseño particular de las pruebas y un tratamiento especial en la aplicación de instrumentos, sobre todo porque es en los primeros grados en los que se afianzan las habilidades básicas de lectura y escritura.

La elección del segundo grado de primaria se fundamenta en nuestra estructura curricular básica (ECB), según la cual es en este grado en el que se espera que los estudiantes hayan adquirido el dominio básico de la lectoescritura y de algunos conceptos matemáticos fundamentales que son la base de futuros aprendizajes.

En lo que respecta al área de Comunicación, la evaluación pretende recoger información que nos permite conocer los logros de nuestros estudiantes de segundo grado respecto del aprendizaje inicial del lenguaje escrito, el cual resulta determinante para su rendimiento posterior. Actualmente, sabemos que la alfabetización no termina en los dos primeros años de la primaria, cuando los estudiantes tienen el conocimiento básico de las herramientas de lectura y escritura (no es una capacidad que los estudiantes posean o no posean), sino que es un proceso que se desarrolla a lo largo de nuestras vidas a partir del contacto con diversa información escrita.

Por este motivo, resulta tan importante conocer, mediante la evaluación del área en este grado, si nuestros estudiantes han adquirido no solo el código, sino, sobre todo, si han consolidado el aprendizaje básico de la lectura y escritura de manera que les permita continuar con su proceso de alfabetización y, con ello, seguir aprendiendo y desarrollando habilidades en otras áreas y grados durante su vida escolar y en otros ámbitos de la vida en sociedad.

No debe perderse de vista que las capacidades relacionadas con el aprendizaje del lenguaje escrito son solo algunas de las capacidades que los estudiantes deben alcanzar como parte del desarrollo de su competencia comunicativa. En efecto, el estudiante, en los primeros ciclos de primaria, debe reconocer que la función fundamental tanto del lenguaje escrito como del oral es establecer comunicación, intercambiar y compartir ideas, saberes, sentimientos y experiencias en situaciones auténticas y por necesidad real. En este sentido, el desarrollo de las capacidades orales en estos primeros ciclos de primaria es fundamental, pues se configura como un instrumento sumamente importante no solo para la comunicación cotidiana, sino, sobre todo, para el aprendizaje escolar. Sin embargo, las características propias de la evaluación que realizamos (con pruebas de lápiz y papel, preguntas de corta duración, y a gran escala) impiden que, por el momento, se pueda llevar a cabo una evaluación de las capacidades orales de los estudiantes.

---

23. En el actual Plan de Estudios de la Educación Básica Regular, el segundo grado corresponde al tercer ciclo de educación primaria.

La evaluación de este grado ofrecerá datos importantes que permitirán identificar tempranamente las principales dificultades de nuestros estudiantes, proponer estrategias que permitan a los docentes mejorar su propia práctica pedagógica y, en general, brindar información a partir de la cual se puedan tomar decisiones de política educativa.

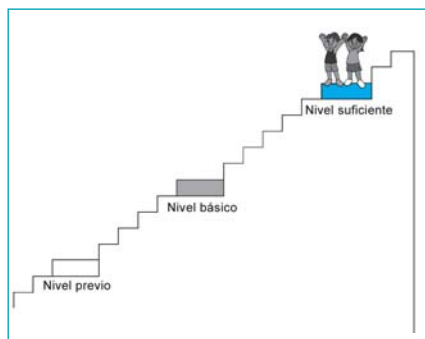
Es pertinente señalar que todo lo que se reporta en este informe en cuanto a resultados y dificultades de los estudiantes corresponde únicamente a los aspectos evaluados, y no pretende trascender lo considerado en esta evaluación.



**E**n este capítulo se describen las tareas realizadas por los estudiantes de cada nivel en segundo grado de primaria, para la competencia de comprensión de textos, y se presenta un ejemplo de estas. Luego de cada ejemplo mostrado, se comentan algunos aspectos de la pregunta (qué evalúa y qué deben hacer los estudiantes para resolverla). Adicionalmente, se presenta una ficha técnica en la cual se indica la capacidad que evalúa, el tipo de texto, el uso de la lectura, el formato de la pregunta planteada (opción múltiple o pregunta de producción de respuesta corta o extensa), el nivel de desempeño y su dificultad Rasch.<sup>24</sup>

### Lo que hacen los estudiantes que alcanzaron el nivel suficiente

**Suficiente:** Que un estudiante esté en este nivel significa que ha desarrollado adecuadamente las capacidades correspondientes al grado evaluado.



Los estudiantes de segundo grado de primaria ubicados en el nivel suficiente son capaces de:

- Localizar información o datos explícitos en el texto, solicitados de forma literal en las preguntas (con las mismas palabras que aparecen en el texto) y también de manera parafraseada (en otras palabras).
- Localizar información o datos explícitos ubicados en partes muy notorias del texto, como en el título o en las primeras líneas del texto, o en partes no tan evidentes, como en medio de un párrafo.
- Identificar secuencias temporales en textos de más de tres acciones o sucesos (reconocer qué sucedió antes o después de un evento).
- Realizar inferencias sencillas a partir, sobre todo, de información explícita del texto (las inferencias exigen muy poca apelación a información extratextual o al conjunto de saberes con los que cuenta el estudiante).

24. Es el puntaje que determina la ubicación de la pregunta en la escala de dificultad. A medida que este puntaje aumenta, aumenta también la dificultad de la pregunta.

- Relacionar ideas explícitas para realizar inferencias sobre todo locales (las inferencias que exigen lecturas globales son menos frecuentes).
- Reconocer relaciones de causa-efecto entre dos ideas que no son sucesivas sino que se hallan distantes (lo que exige realizar una lectura más global del texto).
- Reconocer el significado de palabras y expresiones utilizando la información que el texto brinda.
- Reconocer el tema central que se presenta de manera general en los textos, cuando este se repite a lo largo del texto.
- Identificar el propósito y el receptor de textos a partir de información explícita.
- Opinar sobre el contenido del texto (generalmente sobre comportamientos o posiciones que asumen los personajes de historias) y sustentarlo con argumentos que el texto mismo provee o de su conocimiento del mundo más inmediato. En este sentido, la toma de posición implica un grado mínimo de distanciamiento del estudiante respecto del texto para evaluarlo.

Asimismo, los estudiantes de este nivel logran leer:

- Textos narrativos breves como fábulas, que combinan la narración en tercera persona con intromisiones de diálogos (que pueden no presentar dibujos que apoyen el texto verbal).
- Textos descriptivos breves, como noticias, cartas, recetas, notas enciclopédicas, cuadros de doble entrada y carteles. Generalmente, son de tema familiar y de vocabulario cotidiano y sencillo. Las notas enciclopédicas desarrollan un único tema y las recetas tienen tres o cuatro pasos en el procedimiento. Los carteles son, por lo general, informativos (presenta un mensaje donde se da a conocer algo), combinan texto verbal e imagen y, por lo general, presentan una variedad de elementos paratextuales (ilustraciones, tipo y tamaño de letra determinados, formato adecuado, etc.), por lo que su comprensión resulta más sencilla.
- Textos cuyos usos son recreativos (textos de ficción como cuentos y fábulas), educativos (artículos enciclopédicos) y públicos (las noticias o los carteles), aunque estos últimos en menor proporción que los dos primeros.

Cabe resaltar que los tipos de texto anteriores pueden contener tanto información verbal como ícono-verbal.

A continuación, se presenta un texto y una pregunta que ilustran este nivel.



Lee con atención:

Hace mucho tiempo atrás, las personas no sabían cómo hacer fuego. Por la noche y en el invierno, tenían frío. Comían solamente alimentos crudos.

Luego, la gente aprendió a hacer fuego. Nadie sabe cómo ocurrió exactamente. Tal vez frotaron dos piedras una contra otra hasta que se calentaron y produjeron una chispa.

El fuego es muy útil porque nos abriga, nos da luz y nos ayuda a cocinar alimentos. Eso sí, debemos utilizarlo con mucho cuidado. Una pequeña llama puede convertirse en un enorme incendio.



La lectura nos informa principalmente sobre:

- a) los alimentos crudos.
- ✓ b) el fuego.
- c) los incendios.

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Hace inferencias*

Texto: *Descriptivo (artículo enciclopédico)*

Uso de la lectura: *Educacional*

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Suficiente*

Dificultad Rasch: 350<sup>25</sup>

Esta pregunta evalúa la capacidad de hacer inferencias al solicitarle al estudiante que reconozca el tema central del texto. Como puede apreciarse, el texto informativo a partir del que se realiza esta tarea es un texto corto, cuyas ideas giran todas alrededor de un único tema que se repite a lo largo de todo el texto.

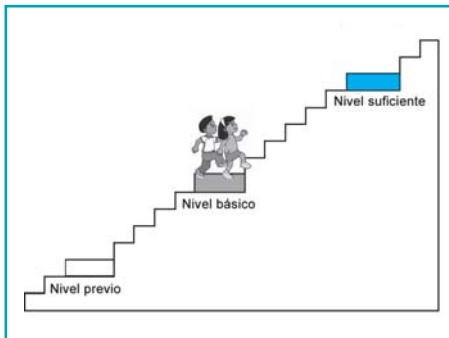
25. El número indica la dificultad de la pregunta. A mayor número, la pregunta tiene mayor dificultad. Las preguntas de la prueba de segundo grado de primaria se encontraron entre los siguientes rangos: 3 puntos (la más fácil) y 507 puntos (la más difícil).

## Lo que hacen los estudiantes que no alcanzaron el nivel suficiente

Los estudiantes que no alcanzaron el nivel suficiente fueron agrupados en dos niveles: básico y previo.

### NIVEL BÁSICO

**Básico:** Que un estudiante esté en este nivel significa que demuestra un desarrollo incipiente o inicial de las capacidades propias del grado.



Los estudiantes de segundo grado de primaria, que se encuentran en un nivel básico de desempeño, pueden:

- Localizar datos o información explícitos en el texto si son solicitados de forma literal en las preguntas (con las mismas palabras que aparecen en el texto).
- Localizar datos o información explícitos en el texto cuando se encuentran en partes muy notorias

de los textos, como en el título o en las primeras líneas, expresados en una frase u oración. Esta información, generalmente, responde a las preguntas ¿qué?, ¿quién?, ¿quiénes?

- Identificar secuencias temporales en cuentos cortos de tres núcleos narrativos básicos (reconocer qué sucedió al final o al comienzo de un cuento).
- Relacionar dos ideas explícitas en textos breves para realizar inferencias locales, fragmentarias y directas.
- Reconocer relaciones de causa-efecto entre dos ideas explícitas y sucesivas.
- Deducir sentimientos o estados de ánimo de personajes a partir de sus acciones en la historia.
- Reconocer tipos de textos por la forma o silueta.

Asimismo, los estudiantes de este nivel logran leer:

- Textos narrativos, como cuentos breves y sencillos, generalmente compuestos por tres núcleos narrativos básicos y bien definidos (inicio, conflicto y desenlace). Estos cuentos se encuentran apoyados por dibujos (en forma de viñetas) y son narrados en tercera persona, sin inclusión de diálogos.
- Textos descriptivos muy breves, como notas, cartas y carteles. Generalmente, son de tema familiar, y de vocabulario cotidiano y sencillo. Los artículos enciclopédicos desarrollan un único tema. Los carteles tienen muy poca información escrita y pueden incluir imágenes o dibujos.
- Textos cuyos usos son recreativos (fábulas) y educativos (notas enciclopédicas).

Los textos anteriores pueden contener tanto información verbal como ícono-verbal.

A continuación, se presenta un texto y una pregunta que ilustran este nivel.

Lee con atención la historia:

Un día en el cielo se encontraba el señor sol muy contento, brillando como siempre. De pronto, vino una nube muy traviesa que quiso jugar con él, pero como el sol no aceptó, la nube se colocó delante de él y el sol ya no podía seguir brillando. La nube traviesa lo había tapado.

¿Quién quería jugar con el sol?

\_\_\_\_\_

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Obtiene información explícita.*

Texto: *Narrativo (cuento)*

Uso de la lectura: *Recreativo*

Formato: *Respuesta corta*

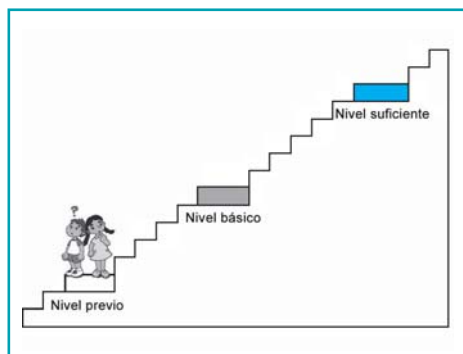
Nivel de desempeño: *Básico*

Dificultad Rasch: 2.74

Esta pregunta evalúa la capacidad de obtener información explícita al solicitarle al estudiante que identifique un personaje principal en un cuento corto. El estudiante debe ubicar un dato explícito y literal (el nombre de un personaje) que está ubicado en la segunda oración del texto.

## NIVEL PREVIO

**Previo:** Que un estudiante esté en este nivel significa que demuestra un desarrollo de capacidades que son propias de grados anteriores.



Los estudiantes de segundo grado de primaria que se encuentran en un nivel previo de desempeño pueden:

- Identificar el referente gráfico de palabras y oraciones (simples y compuestas),<sup>26</sup> es decir, reconocer el dibujo que representa una palabra u oración.

26. Las oraciones simples constan de una sola proposición (ejemplo: Juan limpia la mesa), mientras que las compuestas constan de más de una proposición (ejemplo: Juan limpia la mesa mientras María cocina).


- Identificar palabras (sustantivos, verbos) que son necesarias para completar el sentido de una oración.
- Identificar información explícita y literal a partir de la lectura de oraciones sueltas.

En este nivel, los estudiantes realizan tareas que están relacionadas, principalmente, con la comprensión de oraciones aisladas y no de textos completos.


A continuación, se presenta un texto y una pregunta que ilustran este nivel.


Une cada oración con el dibujo que le corresponde:

**Juan escribe en la pizarra**



**Luis limpia la mesa**





**FICHA TÉCNICA**

Lectura Inicial

Formato: *Para aparear*

Nivel de desempeño: *Previo*

Dificultad Rasch: 113

Esta pregunta evalúa el reconocimiento del referente gráfico de dos oraciones simples.

El estudiante debe leer las dos oraciones y asociarlas, por medio de una línea, con cada uno de los dibujos.

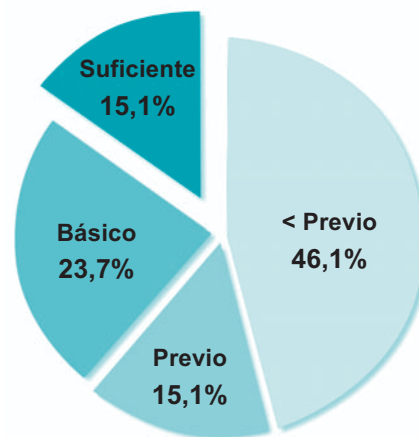
# 3

## Resultado según niveles de desempeño



# A

continuación, presentamos un gráfico con los resultados obtenidos a nivel nacional en la prueba de comprensión de textos de segundo grado de primaria.



Solo el 15,1% de los estudiantes de segundo de primaria se ubica en el nivel suficiente en comprensión de textos. Esto significa que solo esa escasa población demuestra un manejo suficiente, necesario y aceptable de los desempeños evaluados, considerando los objetivos propuestos por la estructura curricular del área de Comunicación. Cabe mencionar que estos estudiantes no son avanzados, sino estudiantes con un nivel de desempeño adecuado para el grado.

**El nivel suficiente es el nivel que se espera que los estudiantes alcancen al terminar el grado. Un 84,9% de los estudiantes de la población nacional de segundo grado de primaria no alcanza este nivel.**

Asimismo, el 23,7% de los estudiantes de segundo grado de primaria se ubica en el nivel básico. Estos estudiantes presentan un manejo incipiente y elemental de las capacidades correspondientes a dicho grado.

El 15,1% de los estudiantes de segundo grado de primaria se ubica en el nivel previo. Estos estudiantes evidencian tener un dominio de capacidades que ya deberían haber desarrollado en primer grado y en el nivel inicial.

Finalmente, el 46,1% de los estudiantes se encuentra por debajo del nivel previo. Esto quiere decir que este gran número de estudiantes no evidencia tener las habilidades para realizar de manera consistente todas las tareas que son propias del nivel previo; es decir, ni siquiera se puede afirmar que manejan las capacidades que han debido consolidarse en grados anteriores.

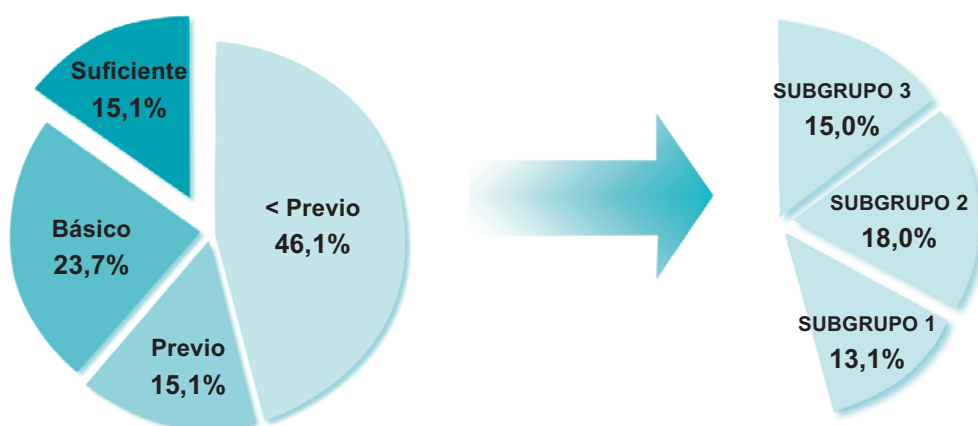
Si la población nacional de segundo grado de primaria fuera una clase de 30 estudiantes, esta sería su probable distribución:

- Cuatro o cinco estudiantes estarían en el nivel suficiente: tendrían un manejo aceptable de las capacidades evaluadas en el grado.
- Siete estudiantes estarían en el nivel básico: presentarían un desarrollo incipiente y elemental de las capacidades.
- Cuatro o cinco estudiantes estarían en el nivel previo: tendrían solo la habilidad correspondiente a grados anteriores.
- Catorce estudiantes no realizarían ni siquiera todas las tareas del nivel previo.

### Lo que hacen los estudiantes que se encuentran por debajo del nivel previo

Los estudiantes que se ubican por debajo del nivel previo no conforman propiamente un nivel con características homogéneas. Sin embargo, debido a que se ha encontrado gran cantidad de estudiantes que no llegaban a resolver todas las preguntas exigidas para estar en el nivel previo, fue necesario definir este grupo.

Como puede apreciarse en el gráfico y la tabla siguientes, el grupo de los estudiantes que no llegan a alcanzar ni siquiera el nivel previo (46,1% de la población nacional en segundo grado de primaria) ha sido dividido en tres subgrupos, de acuerdo con las tareas que logran realizar.



Por debajo del previo <Previo	46,1%	Subgrupo 1	13,1%
		Subgrupo 2	18,0%
		Subgrupo 3	15,0%

A continuación, describiremos las características generales de cada subgrupo ubicado por debajo del nivel previo.

#### Subgrupo 1

El subgrupo 1 realiza tareas que están relacionadas, sobre todo, con la identificación del referente gráfico de oraciones simples. Es decir, logra reconocer el dibujo que representa la acción de una oración del tipo «Juan limpia la mesa» o «María juega con la muñeca». Dentro de este subgrupo, algunos pocos estudiantes logran realizar tareas relacionadas con la identificación del referente gráfico de oraciones compuestas o que incluyen subordinaciones; es decir, logran reconocer el dibujo que representa una oración del tipo: «Juan limpia la mesa mientras María juega con la muñeca» o «La niña juega con la muñeca que tiene pelo negro». En general, las tareas que este subgrupo 1 logra realizar dan indicios acerca del logro de la comprensión de oraciones únicamente.

#### Subgrupo 2

El subgrupo 2 realiza tareas relacionadas con la identificación del referente gráfico de palabras. A diferencia del subgrupo 1, este subgrupo solo logra reconocer los referentes gráficos de todas las palabras propuestas en la prueba.

#### Subgrupo 3

Este es el subgrupo con más bajo rendimiento. Realiza las tareas relacionadas con la identificación del referente gráfico de algunas de las palabras propuestas en la evaluación. Cabe señalar que, en este subgrupo, existe un 2% de estudiantes que no logra realizar correctamente ninguna pregunta de la prueba.



**E**n el presente capítulo, se analizarán algunas preguntas propuestas en la prueba. Se presentará un texto, una descripción del texto, algunas preguntas y las tareas que implicaba su resolución, así como ejemplos de respuestas adecuadas e inadecuadas de los estudiantes. Es importante señalar que, en el caso de las preguntas de producción de respuesta, el criterio principal para considerar una respuesta adecuada es si esta demostraba una adecuada comprensión del texto. Los problemas de ortografía o gramática no fueron tomados en cuenta (salvo si impedían claramente entender el significado de la respuesta), pues esta no fue una prueba de expresión escrita o de producción de textos.

Cada pregunta va acompañada de una ficha técnica en la que se describe la capacidad que evalúa la pregunta, el texto (tipo de texto), el uso de la lectura, el formato, el nivel de desempeño y la dificultad Rasch. Esta última indica el lugar de la pregunta en la escala conformada por todo el conjunto de preguntas de la prueba (a mayor valor, mayor dificultad de la pregunta).

Los textos se presentan ordenados de acuerdo con su dificultad, desde el más sencillo hasta el más complejo. Sin embargo, un mismo texto puede tener preguntas de distinta dificultad, es decir, preguntas asociadas a diferentes niveles de desempeño. De un texto aparentemente muy sencillo, se puede hacer una pregunta compleja. De la misma manera, de un texto complejo, se puede formular preguntas sencillas.

### Preguntas de lectura inicial

Estas preguntas indagan la lectura y la comprensión de palabras y oraciones. A pesar de no ser preguntas propiamente de comprensión de textos, fueron incluidas en la prueba con la finalidad de recoger información acerca de lo que los estudiantes de segundo grado logran realizar, bajo el presupuesto de que muchos de ellos, pese a lo que la estructura curricular señala, todavía no son capaces de leer textos completos.

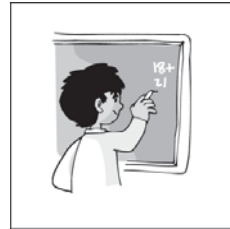


### Pregunta 1

Une cada oración con el dibujo que le corresponde:

Juan escribe en la pizarra

Luis limpia la mesa



Previo

#### FICHA TÉCNICA

Lectura inicial

Formato: *Para aparear*

Nivel de desempeño: *Previo*

Dificultad Rasch: 113

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa el reconocimiento del referente gráfico de dos oraciones simples.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe leer las dos oraciones y asociarlas, por medio de una línea, con cada uno de los dibujos. Las respuestas consideradas correctas son aquellas que identifican los dos referentes gráficos de las oraciones propuestas.

Se estima que el 89% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

## Pregunta 2

Marca la palabra correcta para completar la oración:

Pedro \_\_\_ su libro de cuentos

- a) come
- ✓ b) lee
- c) juega

Previo

### FICHA TÉCNICA

Lectura inicial

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Previo*

Dificultad Rasch: 211

### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la comprensión de una oración a partir de la identificación del verbo que la completa de manera coherente.

### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe leer la oración propuesta y elegir, entre varios verbos (que tienen la misma persona y el mismo número), el que la completa de manera coherente, considerando el objeto sobre el que recae la acción del verbo («su libro de cuentos»).

La respuesta correcta es la alternativa b). Las alternativas a) y c) presentan verbos que tienen los mismos accidentes gramaticales que el verbo correcto pero que se refieren a acciones diferentes y que no completan el sentido de la oración.

Se estima que el 74% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

### Pregunta 3

Une la oración con el dibujo que le corresponde:

**El niño juega con el perro que tiene manchas negras**



Previo

#### FICHA TÉCNICA

Lectura inicial

Formato: *Para aparear*

Nivel de desempeño: *Previo*

Dificultad Rasch: *222*

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa el reconocimiento del referente gráfico de una oración compuesta.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe leer la oración y asociarla con uno de los tres dibujos. Note que, a diferencia de la pregunta 1, esta es una oración compuesta por subordinación (la proposición «el perro tiene manchas negras» está sintácticamente subordinada a la proposición «el niño juega con el perro» por medio del pronombre relativo «que»), lo que le otorga una dificultad mayor.

mente subordinada a la proposición «el niño juega con el perro» por medio del pronombre relativo «que»), lo que le otorga una dificultad mayor.

Se estima que el 73% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

#### Pregunta 4

Lee con atención:

**María come una manzana**

Ahora responde:

¿Qué come María?

- a) Una verdura
- ✓ b) Una fruta
- c) Un cereal

Previo

#### FICHA TÉCNICA

Lectura inicial

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Previo*

Dificultad Rasch: 230

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de identificar información explícita al solicitarle al estudiante que identifique un dato específico en una oración simple.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

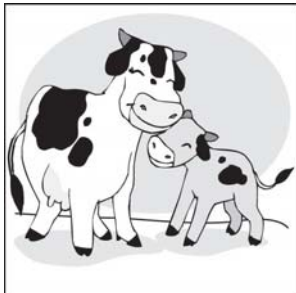
En esta pregunta, el estudiante debe ubicar un dato que responde a la pregunta ¿qué?, en el contexto de una sola oración simple. En este caso, el estudiante debe apelar a un conocimiento previo bastante sencillo, que categoriza a la manzana como una fruta. La respuesta correcta es la alternativa b). Las alternativas a) y c) consignan categorías que indican otros tipos de alimentos.

Se estima que el 70% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

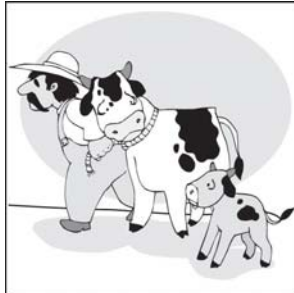
### Texto: La vaca y su hijito

El texto que se presenta a continuación es el tipo de texto más sencillo al que se enfrentaron los estudiantes de segundo grado. Como se puede apreciar, es un texto compuesto de solo tres oraciones que hacen referencia a tres hechos, cada uno de los cuales está ilustrado con un dibujo. El formato (viñetas sucesivas) y el apoyo icónico facilitan en gran medida la comprensión del texto.

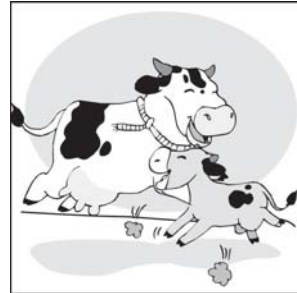
Observa y lee con atención la siguiente historia:



Había una vez una vaca que vivía con su hijito.



Un día un señor se llevó a la vaca a un nuevo establo y el hijito se quedó solo.



La vaca se escapó del nuevo establo y volvió con su hijito.

#### Pregunta 5

¿Qué sucedió al final de la historia?

- a) La vaca vivía sola.
- ✓ b) La vaca volvió con su hijito.
- c) Se llevaron a la vaca a un nuevo establo.

Básico

### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Obtiene información explícita.*

Texto: *Narrativo (cuento)*

Uso de la lectura: *Recreativo*

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Básico*

Dificultad Rasch: *270*

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de obtener información explícita del texto al solicitarle al estudiante que identifique la secuencia de acciones en un cuento que consta de tres núcleos narrativos básicos.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe ubicar información explícita a partir de la identificación de la acción final del texto. Note que el texto describe solo tres acciones, las cuales además están

claramente segmentadas y apoyadas por dibujos. Por ello, en este caso, la identificación del final de la historia es una tarea muy sencilla.

La respuesta correcta es la alternativa b). La alternativa a) señala un hecho que no sucede en la historia y la alternativa c) indica un hecho que sí sucede en la historia pero no al final.

Se estima que el 59% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

### Texto: La nube y el sol

El texto que se presenta a continuación es un texto narrativo muy corto (tres oraciones), de tres hechos (una nube quería jugar con el sol, el sol no aceptó, la nube se colocó delante de él y lo tapó), narrado en tercera persona y sin inclusión de diálogos, lo cual facilita su lectura. Debe tomarse en cuenta que no incluye dibujos que ilustren las acciones del texto, lo cual le puede otorgar una dificultad mayor a la del texto del ejemplo anterior. Las preguntas 6 y 7 están relacionadas con este texto: una corresponde al nivel Básico y la otra al nivel Suficiente.

Lee con atención la historia:

Un día en el cielo se encontraba el señor sol muy contento, brillando como siempre. De pronto, vino una nube muy traviesa que quiso jugar con él, pero como el sol no aceptó, la nube se colocó delante de él y el sol ya no podía seguir brillando. La nube traviesa lo había tapado.

#### Pregunta 6

¿Quién quería jugar con el sol?

---

Básico

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Obtiene información explícita.*

Texto: *Narrativo (cuento)*

Uso de la lectura: *Recreativo*

Formato: *Respuesta corta*

Nivel de desempeño: *Básico*

Dificultad Rasch: *2.74*

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de obtener información explícita al solicitarle al estudiante que identifique un personaje principal en un cuento corto.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe ubicar un dato explícito y literal (el nombre de un personaje) que está ubicado en la segunda oración del texto y escribir su respuesta. Para que la

respuesta sea considerada adecuada, basta con que el estudiante señale la palabra «nube». Note que la pregunta está formulada con las mismas palabras usadas en el texto, lo cual le otorga una dificultad menor que si se utilizaran palabras diferentes.

#### ¿Cómo respondieron los estudiantes?

A continuación, se presentan algunos ejemplos de respuestas adecuadas e inadecuadas de los estudiantes.

✓ **Respuestas adecuadas**

Respuesta A

¿Quién quería jugar con el sol?

La nube traviesa

(Transcripción: La nube traviesa)

Respuesta B

La nube quería jugar con el sol

(Transcripción: La nube quería jugar con el sol)

Respuesta C

Quería jugar la nube con el sol pero no pudo.

(Transcripción: Quería jugar la nube con el sol pero no pudo.)

Las respuestas adecuadas para esta pregunta fueron muy variadas en lo que respecta a su extensión. Fueron aceptadas como respuestas adecuadas las que señalaban desde «nube» o «la nube traviesa» hasta aquellas que agregaban información que no era relevante a la pregunta pero que no contradecía lo señalado. Por ejemplo, en la respuesta C, el estudiante, además de señalar que fue la nube la que quería jugar con el sol, agregó que no pudo jugar con él.

X **Respuestas inadecuadas**

Respuesta D

La luna

(Transcripción: La luna)



Respuesta E

*nadies porque es muy alto y tiene mucho mucho calor*

(Transcripción: nadies porque es muy alto y tiene mucho mucho calor)

En este tipo de preguntas en las que se solicita un dato específico y explícito, la mayoría de respuestas inadecuadas parece haber sido respondida solo apelando a un conocimiento previo y sin considerar la información del texto.

Se estima que el 56% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

#### Pregunta 7

¿Estás de acuerdo con el comportamiento de la nube traviesa?  
(marca tu respuesta)

SÍ

NO

¿Por qué?

---

Suficiente

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Reflexiona y evalúa*

Texto: *Narrativo*

Uso de la lectura: *Recreativo*

Formato: *Respuesta extensa*

Nivel de desempeño: *Suficiente*

Dificultad Rasch: *380*

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de dar un punto de vista en relación con el contenido de un cuento corto.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe evaluar el contenido del texto, brindando una justificación de su punto de vista. Las respuestas consideradas adecuadas deben señalar «sí» o «no» y dar

una explicación coherente con el hecho de que la nube quería jugar con el sol, o que la nube se colocó delante del sol o que molestó al sol al querer jugar con él.

Si bien la capacidad «Reflexiona y evalúa» exige un distanciamiento del lector respecto del texto para evaluarlo, en este caso, el distanciamiento es mínimo, pues, en principio, no se evalúa todo el texto, sino solo una parte muy específica de él, que es el comportamiento de uno de los personajes. El lector debe apelar a su entendimiento del texto y contrapesarlo con su propio conocimiento del mundo que, en este caso, estaría dado por un conjunto de comportamientos que él puede considerar malos o buenos (con los que puede o no estar de acuerdo) para dar su opinión y justificarla. Cabe señalar que este conocimiento del mundo remite a contextos muy cercanos a su vida cotidiana: la relación de dos personajes (en este caso, la nube y el sol) en la que uno molesta al otro y el otro reacciona ante ello.

La justificación se realiza, además, con argumentos que el estudiante puede repetir o parafrasear del texto mismo y, en este sentido, casi no exige recurrir a conocimientos externos al texto. Como puede apreciarse, por todas estas características, el proceso de evaluar críticamente el contenido de un texto es todavía muy incipiente. Sin embargo, es claro que el estudiante se aproxima a un nivel de comprensión más global y complejo, puesto que este tipo de tareas exige que reaccione frente a lo que ocurre en el texto, a la luz de su experiencia, conocimiento o valores, y que exprese por escrito este punto de vista.

### ¿Cómo respondieron los estudiantes?

A continuación, se presentan algunos ejemplos de respuestas adecuadas e inadecuadas de los estudiantes.

#### Respuestas adecuadas

Respuesta A

(marca tu respuesta)

SÍ

NO

¿Por qué?

*Porque debemos dejar a alguien con lo que quiere hacer no molestarlo.*

(Transcripción: Porque debemos dejar a alguien con lo que quiere hacer no molestarlo.)

### Respuesta B

(marca tu respuesta)

SÍ

NO

¿Por qué?

*Por que la nube esta tapando al sol y si nuai como  
podemos vivir sin el sol que brilla y alumbra y bañarnos*

(Transcripción: Por que la nube esta tapando al sol y si nuai como podemos vivir sin el sol que brilla y alumbra y bañarnos)

Como podemos apreciar, la respuesta A alude, de manera implícita, al hecho de que la nube se colocó delante del sol o que molestó al sol al querer jugar con él. Así, señala que la nube no debió molestar al sol cuando este no aceptó jugar con ella y agrega un juicio de valor («debemos dejar a alguien con lo que quiere hacer»). La respuesta B, a diferencia de la respuesta A, se focaliza en las consecuencias negativas que tendría para nosotros que el sol deje de brillar. Es importante notar cómo, sobre todo en el caso de la respuesta B, existen varios problemas de concordancia y segmentación. Sin embargo, la respuesta ha sido considerada correcta, puesto que demuestra una adecuada comprensión del texto, aspecto que se evalúa en este caso (y no la expresión escrita del estudiante, que tiene su propio espacio para ser evaluada en la prueba de producción de textos).

### X Respuestas inadecuadas

### Respuesta C

15. ¿Estás de acuerdo con el comportamiento de la nube traviesa?

(marca tu respuesta)

SÍ

NO

¿Por qué?

*por que no me gusta ser como la nube osiosa*

(Transcripción: por que no me gusta ser como la nube osiosa.)

Respuesta D

15. ¿Estás de acuerdo con el comportamiento de la nube traviesa?

(marca tu respuesta)



¿Por qué?

por que si

(Trascripción: porque si)

En este caso, la respuesta C es irrelevante a la pregunta, pues señala que no está de acuerdo con la nube por ser ociosa (característica que la nube no tiene), sin referirse al comportamiento de esta en el cuento. La respuesta D reitera su posición sin explicar por qué.

( Se estima que el 19% de los  
estudiantes peruanos está  
capacitado para enfrentarse  
con éxito a esta pregunta. )

### Texto: Una bonita amistad

El texto que se presenta a continuación es un texto narrativo de tres hechos (la hormiga se rompió la patita; la mosca y el gusano la ayudaron a preparar el dulce; la hormiguita, contenta por la ayuda, se durmió rendida), con tres personajes, narrado en tercera persona y sin inclusión de diálogos.

Lee con atención la siguiente historia:

#### Una bonita amistad

La hormiga Juanita era muy trabajadora. Ella preparaba los dulces más ricos del pueblo «La Quebrada». Un día, se rompió una patita preparando un dulce para la abeja reina. El dolor era tan fuerte que no podía dejar de llorar.



Rosa la mosca y Pepe el gusano al verla tan triste la ayudaron. Rosa la mosca le ayudó a preparar el dulce. Cuando estuvo listo, Pepe el gusano se lo entregó a la abeja reina. Ya más tranquila y rendida por el trabajo, la hormiguita se durmió.

#### Pregunta 8

¿Por qué Rosa la mosca y Pepe el gusano ayudaron a la hormiga?

- a) Porque la hormiga se rompió la patita.
- b) Porque la hormiga estaba muy cansada.
- c) Porque la hormiga no sabía cocinar.

Básico

### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Hace inferencias.*

Texto: *Narrativo (cuento)*

Uso de la lectura: *Recreativo*

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Básico*

Dificultad Rasch: *286*

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad del estudiante para hacer inferencias al solicitarle que deduzca una relación de causa-efecto.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe deducir que el motivo por el cual la mosca y el gusano ayudaron a la hormiga fue el hecho de que se rompió la patita. Ambas ideas (la causa y el efecto) se encuentran muy próximas la una de la otra y son explícitas en el texto. Es importante notar que, si bien esas ideas

están explícitas en el texto, la conexión entre ellas no lo está y es precisamente esta conexión la que debe ser inferida. Las otras alternativas señalan razones que suponen una lectura desatenta y, probablemente, fragmentada del texto. La alternativa b) señala un hecho que ocurre hacia el final (en efecto, la hormiga se encontraba cansada luego de haber preparado el dulce), pero que no constituye la razón por la que la mosca y el gusano la ayudaron. La alternativa c) señala un hecho que no se menciona en el cuento y que, además, contradice la historia, pues en él se dice explícitamente que la hormiga se dedicaba a preparar dulces.

Se estima que el 53% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

### Texto: Busco casaca perdida

El texto que se presenta a continuación es un aviso que tiene poca información verbal y que no cuenta con apoyos gráficos. Las preguntas 9 y 10 están relacionadas con este texto: una corresponde al nivel Básico y la otra, al nivel Suficiente.

### Busco casaca perdida

Se busca una casaca ploma con 3 líneas blancas en las mangas, talla 28.

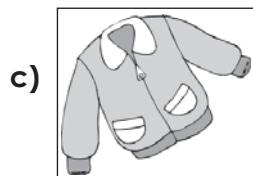
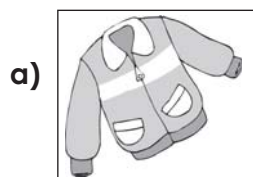
Es chiquita y tiene bolsillos a los costados.

Si la encuentras, por favor llévala al salón del segundo grado "B".

Rosa

#### Pregunta 9

Según lo que dice el aviso, ¿cuál de estas es la casaca de Rosa?



Básico

### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Obtiene información explícita.*

Texto: *Descriptivo (cartel o aviso)*

Uso de la lectura: *Público*

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Básico*

Dificultad Rasch: *267*

### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de obtener información explícita al solicitarle al estudiante que identifique un dato específico y lo relacione con un dibujo.

### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe ubicar la información pertinente en el aviso (las características de la casaca) para luego, a partir de estos datos, poder identificar el dibujo que corresponde al de la casaca de Rosa.

( Se estima que el 60% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta. )



### Pregunta 10

Lo que has leído:

- ✓ **a)** nos pide que ayudemos a encontrar una casaca.
- b)** nos recomienda comprar casacas como la de Rosa.
- c)** nos aconseja que no debemos olvidar nuestras casacas.

Suficiente

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Hace inferencias.*

Texto: *Descriptivo (cartel o aviso)*

Uso de la lectura: *Público*

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Suficiente*

Dificultad Rasch: 343

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de hacer inferencias al solicitarle al estudiante que deduzca el propósito del texto.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe deducir el propósito de un aviso que ofrece poca información (describe la casaca brevemente y señala dónde deberían llevarla en caso de que la encontraran) y que, además, constituye un tema muy familiar para los estudiantes pues corresponde al ámbito escolar. Para poder responder este tipo de preguntas, el estudiante debe valerse de información que se presenta en el texto, la organización de dicha información y el tipo de texto que se usa. Esta tarea exige una lectura global del texto. La alternativa correcta es la a); las otras dos alternativas señalan propósitos que no son propios del texto propuesto, puesto que este no recomienda ni aconseja.

Se estima que el 31% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

### Texto: El fuego

El texto que se presenta a continuación es un texto descriptivo breve, de lenguaje sencillo, que desarrolla solo un tema. Como se puede apreciar, el texto no desarrolla subtemas sino que presenta descripciones mínimas alrededor del tema general que es el fuego.

Lee con atención:

Hace mucho tiempo atrás, las personas no sabían cómo hacer fuego. Por la noche y en el invierno, tenían frío. Comían solamente alimentos crudos.

Luego, la gente aprendió a hacer fuego. Nadie sabe cómo ocurrió exactamente. Tal vez frotaron dos piedras una contra otra hasta que se calentaron y produjeron una chispa.

El fuego es muy útil porque nos abriga, nos da luz y nos ayuda a cocinar alimentos. Eso sí, debemos utilizarlo con mucho cuidado. Una pequeña llama puede convertirse en un enorme incendio.



#### Pregunta 11

La lectura nos informa principalmente sobre:

- a) los alimentos crudos.
- ✓ b) el fuego.
- c) los incendios.

Suficiente

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Hace inferencias.*

Texto: *Descriptivo (artículo enciclopédico)*

Uso de la lectura: *Educacional*

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Suficiente*

Dificultad Rasch: *350*

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de hacer inferencias al solicitarle al estudiante que reconozca el tema central del texto.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe establecer relaciones entre las partes del texto para inferir aquella idea que alude de manera general al tema central. Como puede apreciarse, el texto informativo a partir del cual se realiza esta tarea es un texto corto, cuyas ideas giran todas alrededor de un único tema que se repite a lo largo

de todo el texto. El lenguaje es sencillo, aunque el tema puede no ser tan familiar para estudiantes de este grado.

Cabe señalar que, si bien la tarea de reconocer el tema central de un texto se explora de manera incipiente o sencilla en este grado o ciclo, su análisis nos brinda información acerca de si los estudiantes logran discriminar entre lo más importante y los detalles secundarios en textos informativos cortos como este. Como puede apreciarse, por medio de este tipo de tareas, el estudiante va superando una comprensión localizada y fragmentaria, y va aproximándose a una comprensión global de los textos.

La respuesta correcta es la alternativa b). Las alternativas a) y c) señalan temas a los que se hace referencia en el texto de manera parcial.

Se estima que el 27% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

### Texto: Una extraña invitación

El texto que se presenta a continuación es un texto narrativo de más de tres hechos, narrado en tercera persona y sin inclusión de diálogos. Es importante que el lector comprenda que el perro se burló del pollito porque le ofreció algo que este no come, y que el pollito, posteriormente, para vengarse del perro, hizo lo mismo: le dio de comer algo que este no come. Entender en qué consistió la burla del perro (señalada en la primera parte del texto) y, luego, interpretar la invitación del pollo como un acto de venganza o burla solo puede realizarse si se maneja la información de lo que normalmente comen estos animales (información externa al texto).

Lee con atención la siguiente historia:

### Una extraña invitación

Había una vez un perro y un pollito recién nacido. Un día, el perro se quiso burlar del pollito y lo invitó a almorzar a su casa. El pollo fue feliz pues tenía mucha hambre, pero el almuerzo era solo un plato lleno de huesos. El pobre pollo no pudo comer nada.

Entonces el pollito decidió también invitar al perro a almorzar. Al día siguiente, el perro llegó a almorzar al gallinero del pollito. Pensó que seguramente comería algo rico. Cuando llegó, el pollito le ofreció un rico plato de maíz. El perro no pudo comer nada y le dijo al pollo que no tenía hambre. Se despidió y se fue a ver si encontraba algo de comer por ahí.



### Pregunta 12

¿Por qué el pollo no comió nada?

- a) Porque no tenía hambre.
- b) Porque estaba molesto con el perro.
- ✓ c) Porque el pollo no come huesos.

Suficiente

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Hace inferencias.*

Texto: *Narrativo (cuento)*

Uso de la lectura: *Recreativo*

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Suficiente*

Dificultad Rasch: *312*

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de hacer inferencias al solicitarle al estudiante que reconozca una relación de causa-efecto.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe deducir que el motivo por el cual el pollo no comió nada fue que él no comía huesos. En este caso, la inferencia se realiza a partir de información explícita (el pollo tenía mucha hambre, pero no comió los huesos que le ofreció el perro; el

perro tampoco comió el maíz que le sirvió el pollo) e implica, en cierta medida, que el estudiante apele también a su conocimiento del mundo: saber que lo común es que un pollo coma maíz y no huesos; y que un perro coma huesos y no maíz. La alternativa a) no toma en cuenta lo señalado explícitamente en el texto («[...] el pollo fue feliz pues tenía mucha hambre, pero el almuerzo era solo un plato lleno de huesos. El pobre pollo no pudo comer nada.»). La alternativa b) señala una incorrecta interpretación del cuento hecha, probablemente, solo a partir de la información que señala que el perro invitó al pollo porque quería burlarse de él. Además, si bien el pollo pudo haberse molestado por encontrarse con un plato de huesos, ello no constituye la razón por la que no comió.

Se estima que el 41% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

### Texto: La lagartija que perdió la cola

El texto que se presenta a continuación es un texto narrativo de más de tres hechos, varios personajes, narrado en tercera persona y que cuenta con la presencia de diálogos. Las preguntas 13, 14 y 15 están relacionadas con este texto: la primera corresponde al nivel Básico y las dos últimas, al nivel Suficiente.

Lee con atención la siguiente historia:

### La lagartija que perdió la cola

Estaba la lagartija Marta jugando sobre una piedra, cuando de pronto una serpiente le mordió la cola con fuerza.

— ¡Perdí mi cola! ¡Buah! -se lamentó la lagartija, y decidió ir al bosque en busca de una cola prestada.



De pronto, se encontró con un mono.

— ¿Podrías prestarme tu cola? —le preguntó.

— ¡No! La necesito para sujetarme de los árboles.



También le preguntó a un buey.

— ¿Podrías prestarme tu cola?

— No, imposible, con ella espanto a los insectos molestos.

Finalmente encontró a un gato.

— ¿Podrías prestarme tu cola?

— No puedo dártela. Con mi cola hago equilibrio cuando trepo por los techos de las casas.

Muy triste por no conseguir una cola prestada, la lagartija Marta decidió regresar a su casa. Allí le contó todo a su mamá. Ella le dijo:

— ¡Cálmate! Las colitas de las lagartijas vuelven a crecer.

¡Qué bueno! Cuando alguien necesite una cola, yo le regalaré la mía —exclamó feliz la lagartija.



### Pregunta 13

¿Quién le mordió la cola a la lagartija?

- a) Un mono
- b) Un buey
- ✓ c) Una serpiente

Básico

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Obtiene información explícita.*

Texto: *Narrativo (cuento)*

Uso de la lectura: *Recreativo*

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Básico*

Dificultad Rasch: *260*

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de obtener información explícita al solicitarle al estudiante que identifique un dato específico en un texto narrativo.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe ubicar al personaje que realizó una determinada acción. La realización de la tarea implica discriminar, entre tres personajes, cuál de ellos fue el que realizó la acción señalada en la pregunta. Note

que la pregunta repite de manera literal lo señalado en el texto y que la información solicitada se encuentra en la primera oración de este (es decir, está a la vista).

La respuesta correcta es la alternativa c). Las alternativas a) y b) consignan nombres de otros personajes que intervienen en la historia.

Se estima que el 62% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

### Pregunta 14

Después de pedirle la cola al gato, la lagartija:

- ✓ a) decidió regresar a su casa.
- b) siguió buscando animales.
- c) encontró una cola prestada.

Suficiente

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Obtiene información explícita.*

Texto: *Narrativo (cuento)*

Uso de la lectura: *Recreativo*

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Suficiente*

Dificultad Rasch: *352*

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de obtener información explícita al solicitarle al estudiante que ubique un dato específico a partir de la identificación de la secuencia de acciones en un texto narrativo.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe ubicar información explícita que se encuentra incrustada en el texto (no se encuentra a la vista) y distinguir la respuesta correcta entre información que puede resultar similar a ella y que aparece en las alternativas de respuesta.

Esto último se explica por el hecho de que la lagartija pidió una cola prestada a tres animales (al mono, al buey y al gato). Por lo tanto, ocurren varios episodios «después de que» la lagartija acude a cada uno de estos animales.

Note que, en este caso, tanto en la formulación de la pregunta como en las alternativas de respuesta, se apela a la paráfrasis; es decir, se presenta la información con palabras diferentes de las que aparecen en el texto.

La respuesta correcta es la alternativa a). La alternativa b) señala una acción de la lagartija en el cuento, pero no sucedió después de pedirle la cola al gato; mientras que la alternativa c) señala una acción que no se llevó a cabo en la historia.

Se estima que el 27% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.



**Pregunta 15**

¿Por qué los animales del cuento no le prestaron la cola a la lagartija?

- a) Porque la lagartija nos les había prestado nada nunca.
- b) Porque la necesitaban para sujetarse de los árboles.
- ✓ c) Porque todos necesitaban su cola para hacer distintas cosas.

Suficiente

**FICHA TÉCNICA**

Capacidad: *Hace inferencias.*

Texto: *Narrativo (cuento)*

Uso de la lectura: *Recreativo*

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Suficiente*

Dificultad Rasch: *369*

**¿Qué evalúa esta pregunta?**

Esta pregunta evalúa la capacidad de hacer inferencias al solicitarle al estudiante que reconozca una relación de causa-efecto.

**¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?**

En esta pregunta, el estudiante debe deducir el motivo por el cual los animales a los que acude la lagartija no le prestaron sus colas. Note que, en este caso, no se pregunta por el motivo por el que uno de los animales no le prestó la cola a

la lagartija, sino que la pregunta indaga la causa general que motivó a los tres animales a no prestarle sus colas. Así, el estudiante, para responder correctamente la pregunta, debe realizar una selección y síntesis de información (a partir de los motivos específicos por los que cada animal decidió no prestar su cola). Por ello, esta tarea da cuenta de un tipo de comprensión que va un poco más allá de las proposiciones locales del texto y se aproxima hacia una comprensión global del mismo.

La respuesta correcta es la alternativa c). La alternativa a) señala un hecho que es cierto según la historia, pero que no constituye la razón por la que los animales no le prestaron sus colas a la lagartija. La alternativa b) indica la razón por la cual el mono no le prestó su cola, con lo cual no se alude a la causa general sino a una parcial.



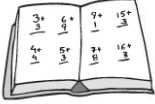


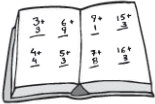
Se estima que el 21% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

### Texto: El horario

El texto que se presenta a continuación es un cuadro de doble entrada en el que las columnas y las filas comparten la información que el texto brinda. Como puede observarse, se trata de un texto descriptivo bastante familiar para los estudiantes, puesto que es propio del ámbito escolar. Las preguntas 16 y 17 están relacionadas con este texto: una corresponde al nivel suficiente y la otra forma parte de las preguntas más complejas de la prueba.

Mira con atención el siguiente cartel:

#### Segundo grado «A»

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
De 8 a 9	<b>Comunicación</b> 	<b>Matemática</b> 	<b>Educación física</b> 	<b>Comunicación</b> 	<b>Matemática</b> 
De 9 a 10	<b>Recreo</b>				
De 10 a 11	<b>Música</b> 		<b>Lectura</b> 		<b>Matemática</b> 

**Pregunta 16**

¿A qué hora toca el recreo?

- a) De 8 a 9
- ✓ b) De 9 a 10
- c) De 10 a 11

Suficiente

**FICHA TÉCNICA**

Capacidad: *Obtiene información explícita.*

Texto: *Descriptivo (cuadro de doble entrada)*

Uso de la lectura: *Educacional*

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Suficiente*

Dificultad Rasch: 347

**¿Qué evalúa esta pregunta?**

Esta pregunta evalúa la capacidad de obtener información explícita al solicitarle al estudiante que identifique un dato específico en un cuadro de doble entrada.

**¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?**

En esta pregunta, el estudiante debe cruzar la información consignada en las filas y columnas para lograr ubicar el dato requerido, por lo que, en este caso, la obtención de información no es tan directa (a diferencia de las preguntas que evalúan esta capacidad y que corresponden a niveles inferiores).

Se estima que el 28% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

## Ejemplo de una pregunta que resultó muy compleja para los estudiantes de segundo grado de primaria<sup>27</sup>

Esta es una pregunta que resultó una de las más difíciles de la prueba. Su grado de dificultad es mayor que el de las preguntas de los niveles suficiente, básico y previo, y que la mayoría de las preguntas del nivel suficiente que se tomaron en la prueba.

### Pregunta 17

¿Crees que es importante tener un cartel como este en un salón de clases?  
(marca tu respuesta)

SÍ

NO

¿Por qué?

---

Suficiente

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: Reflexiona y evalúa.

Texto: Descriptivo (cuadro de doble entrada)

Uso de la lectura: Educacional

Formato: Respuesta extensa

Dificultad Rasch: 460

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad para reflexionar y evaluar al solicitarle al estudiante que señale la importancia de un horario escolar.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

Para evaluar la importancia del texto, el estudiante debe considerar su propósito específico, que es el de organizar las clases en la semana y, en este sentido, de ayudar a recordar qué actividades se realizan cada día. Es importante

notar que, dada la naturaleza del texto, este no ofrece argumentos explícitos a partir de los cuales el estudiante pueda valerse para elaborar su justificación, por lo que la apelación a un conocimiento externo al texto es mayor. Sin embargo, no debemos perder de vista que este conocimiento remite a contextos muy cercanos a él, puesto que se trata de un texto relacionado con el ámbito escolar.

27. Si bien esta pregunta pertenece al nivel suficiente, no fue requisito que se respondiera para estar en este nivel.

## ¿Cómo respondieron los estudiantes?

A continuación, se presentan algunos ejemplos de respuestas adecuadas e inadecuadas de los estudiantes.

### Respuestas adecuadas

#### Respuesta A

¿Crees que es importante tener un cartel como este en un salón de clases?  
(marca tu respuesta)

SÍ  
 NO

¿Por qué?  
Por que nos guía lo que tenemos que llevar en cada día

(Transcripción: Por que nos guía lo que tenemos que llevar en cada día)

#### Respuesta B

¿Crees que es importante tener un cartel como este en un salón de clases?  
(marca tu respuesta)

SÍ  
 NO

¿Por qué?  
Por qué derrepente te puedes olvidar tus cosas o el día que te toca esa clase.

(Transcripción: Por qué derrepente te puedes olvidar tus cosas o el día que te toca esa clase.)

Note cómo la respuesta A demuestra explícitamente un entendimiento de que un horario de clases es importante porque ayuda a recordar las actividades de cada día; la respuesta B lo hace de manera implícita al señalar la consecuencia de no contar con un horario.

## X Respuestas inadecuadas

### Respuesta C

¿Crees que es importante tener un cartel como este en un salón de clases?  
(marca tu respuesta)

SÍ

NO

¿Por qué?  
Por que adornaba bonito

(Transcripción: Por que adornaba bonito)

### Respuesta D

13 ¿Crees que es importante tener un cartel como este en un salón de clases?  
(marca tu respuesta)

SÍ

NO

¿Por qué?  
es im portate

(Transcripción: es in portate)

La respuesta C es insuficiente, pues no señala la importancia en relación con su función (que era lo esperable); la respuesta D reitera que el horario es importante, pero no explica por qué.

Se estima que el 5% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

# 5

## Dificultades en comprensión lectora:

### Probables causas y algunas sugerencias pedagógicas para mejorar el desempeño de los estudiantes



**A** continuación, se presentan las dificultades más comunes que han tenido los estudiantes de segundo grado de primaria al enfrentarse a las preguntas de la prueba. Cada una de las dificultades se presenta con sus posibles causas pedagógicas, así como con sugerencias para mejorar el desempeño de los estudiantes en comprensión lectora.

#### Problema 1

LOS ESTUDIANTES TIENEN DIFICULTAD PARA LEER TEXTOS COMPLETOS.

En general, las preguntas que han sido respondidas correctamente por la mayoría de estudiantes de segundo grado son las referidas a la comprensión de palabras y oraciones.

#### *Posibles causas*

Persiste la tendencia a utilizar métodos silábicos para enseñar a leer y escribir. El uso de estos métodos parte de un postulado básico vigente en la escuela: el proceso de aprendizaje evoluciona de lo «simple» a lo «complejo»; por lo tanto, para enseñar saberes complejos, es necesario descomponerlos en sus elementos constituyentes que son más simples. De esta manera, lo escrito es descompuesto en sus elementos mínimos (sílabas, palabras) y, solo una vez que estos han sido adquiridos, se empieza a trabajar con frases y, luego, con textos. El reconocimiento de palabras se considera como un vehículo para lograr la comprensión del texto.

Si la unidad de trabajo en la escuela es la vocal, luego la sílaba y después la frase, es esperable que la unidad de comunicación escrita que el niño construye esté referida a estos elementos.

Otra posible causa es el trabajo tan extendido en nuestras aulas de reconocimiento de categorías gramaticales a partir de oraciones.

#### *Sugerencias*

Es imprescindible que, desde los primeros grados de la escolaridad, los niños se enfrenten con textos completos como unidad de comunicación escrita. El propósito es que el estudiante comprenda el texto como un todo antes de examinar las partes. La comprensión debe darse continuamente durante todo el proceso de lectura. El lenguaje es total y no fragmentado, y se aprende más cuando está dirigido hacia el significado. Debe priorizarse el análisis que toma como punto de partida el texto y no la oración.

El sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito sino en la mente del autor y del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él.

## Problema 2

EL ESTUDIANTE TIENE DIFICULTADES AL ENFRENTARSE A TEXTOS DE TIPOS DIVERSOS.

El estudiante demuestra dificultades para la comprensión de diversos tipos de textos (que no son los narrativos) como los expositivos o descriptivos en sus diferentes géneros: noticias, cartas, recetas, artículos, tablas, cuadros de doble entrada, carteles, etc.

### *Posibles causas*

Existe una tendencia a privilegiar el texto narrativo (cuentos, mitos, leyendas, fábulas) en el trabajo en el aula sobre otros tipos de textos de circulación social<sup>28</sup> (noticias, carteles o afiches, etc). En este sentido, parece asumirse equivocadamente que los textos narrativos son los únicos textos ideales para el aprendizaje de la lectura.

Asimismo, el hecho de no utilizar para la enseñanza, en especial, los textos que combinan información verbal con gráficos o los que presentan la información distribuida de muy variadas formas parece deberse a una noción de texto que incluye solo aquellos escritos en prosa estándar y constituidos por párrafos (que no incluyen gráficos, por ejemplo).

### *Sugerencias*

Es importante que, desde los primeros grados de la escolaridad, enfrentemos a los estudiantes a diferentes tipos de textos (sean estos narrativos, expositivos, descriptivos, instructivos o argumentativos) en sus diferentes géneros (noticias, pequeños artículos de diarios y revistas, recetas, instrucciones o pasos para hacer algo, carteles, afiches, tablas, cuadros, etc.), ya que cada tipo de texto exige al lector poner en juego diferentes estrategias. Los diferentes tipos de textos poseen una estructura y unos elementos característicos que condicionan la interpretación del lector.

Si bien la lectura de los textos narrativos es importante, es recomendable recordar que el enfoque comunicativo propone aplicar estrategias dirigidas a que el estudiante extraiga información, interprete ideas y opine críticamente sobre los diversos tipos de textos en los diferentes niveles de la escolaridad.

---

28: Los textos de circulación social son aquellos que evidentemente son de conocimiento y uso público, y pueden encontrarse en diarios, revistas, libros, internet, etc.



### Problema 3

EL ESTUDIANTE NO INTERPRETA ADECUADAMENTE TEXTOS DE USO PÚBLICO.

El estudiante muestra dificultad en el momento de enfrentarse a textos de uso público como carteles, afiches, etc.

#### *Posibles causas*

La práctica en el aula se limita a que los estudiantes lean textos cuyos usos de lectura son principalmente recreativos (cuentos, poemas, novelas) y educacionales (textos escolares y materiales didácticos). En el aula, parece predominar el uso de textos específicos para enseñar, diferentes de los que se leen fuera de la escuela o circulan socialmente (noticias, artículos de diarios y revistas, afiches publicitarios, etc.). Esto, precisamente, obstaculiza la posibilidad de que se enfrenten a diferentes formas de leer y de que lean textos cuyos usos no son exclusivamente educativos.

#### *Sugerencias*

Es importante destacar que el enfoque comunicativo toma en cuenta que las habilidades lectoras del estudiante se despliegan cuando enfrenta un texto en una situación comunicativa concreta. Esta última está recogida por el modelo de evaluación con el nombre de «uso de la lectura»,<sup>29</sup> el cual está definido por el uso al que están destinados los textos o por la función que les otorga el autor cuando los construye.

Por ejemplo, la lectura de un libro escolar (el libro de Comunicación Integral, por ejemplo) es un texto de uso educacional porque su empleo principal es didáctico; es decir, está orientado principalmente a una formación escolarizada. Sin embargo, si no es acompañado con textos no escolarizados, puede contribuir a aislar al estudiante de la realidad exterior en su formación lectora.

Por ello, en primer lugar, es recomendable que, cuando los docentes seleccionen los textos (escolarizados o no escolarizados), les planteen a los estudiantes preguntas tales como ¿quién redactó o construyó este texto?, ¿con qué fin lo hizo? y ¿cuál es el uso que se le da en el mundo? Estas interrogantes harán más consciente al estudiante de los diversos usos o propósitos que pueden ser relevantes para comprender el texto y para que adquieran sentido para sus vidas.

En segundo lugar, es importante considerar que la comprensión lectora no solo es una habilidad que sirve para desenvolverse en las actividades escolares sino una habilidad que es necesario desarrollar para seguir aprendiendo. Por lo tanto, el estudiante debe concluir su etapa escolar habiendo adquirido la competencia lectora que relacionará con múltiples áreas de la vida. Por ello, considerando su edad y el grado en el que se encuentran los estudiantes, es necesario que el docente proponga no solo textos ubicados en situaciones educacionales o de entretenimiento.

29. El modelo de evaluación de comprensión de textos considera tres dimensiones: las capacidades, los textos (tipos de texto) y los usos de la lectura.

miento sino también textos cuyo uso esté más enmarcado dentro del terreno de lo público, como letreros, afiches, noticias, instrucciones de uso, etc.

#### Problema 4

LOS ESTUDIANTES NO RECONOCEN LA INFORMACIÓN ESENCIAL DE LOS TEXTOS.

Los estudiantes no focalizan la idea principal o el tema central en un texto, sino que se detienen en alguna idea particular y, en este sentido, realizan, sobre todo, lecturas locales o fragmentarias.

#### *Posibles causas*

Los estudiantes, en general, mostraron evidencias de no poder realizar tareas que implicaban realizar lecturas globales de los textos, tales como el reconocimiento del tema al que se alude de manera general en los textos. Esto, probablemente, se debe a que se leen los textos en el aula de forma lineal o fragmentada. Los estudiantes se limitan solo a buscar información explícita y evidente.

Por otro lado, parece sobrevivir en la práctica docente una única manera de leer: linealmente, palabra por palabra, desde el inicio hasta el fin del texto. Por ello, el texto no es visto como un entramado de ideas que se organizan de manera jerárquica sino como un conjunto de palabras y frases aisladas agrupadas unas tras otras en torno de un título.

#### *Sugerencias*

Es importante que los docentes realicen actividades destinadas a que los estudiantes focalicen lo que es importante teniendo en cuenta los propósitos que guían la lectura: ¿cuál es la información esencial del texto?, ¿cuál puedo considerar que no es tan importante? En la mayoría de textos, hay información que es esencial y otra que es accesoria o complementaria. No distinguir entre estos dos tipos de información puede llevar a los estudiantes a distorsionar el significado global.

Es necesario que el estudiante, desde los primeros grados de la escolaridad, no solo lea para buscar datos concretos y particulares (qué pasó o quién lo hizo) sino que, a partir de una lectura total del texto, se forme una idea general de este (de qué trata el texto). En los primeros grados de primaria, es importante que este tipo de actividades se realice a partir de textos expositivos, como pequeñas notas enciclopédicas donde las ideas desarrollan un único tema (no desarrollan los subtemas). Para complejizar la tarea, luego pueden elegirse textos que sí desarrollen los subtemas del texto.

Una actividad común en este caso puede ser que los estudiantes intenten colocarle un título al texto y, luego, reflexionen si este es apropiado o no en función del contenido del texto y de su información esencial.

## Problema 5

EL ESTUDIANTE NO RECONOCE LAS INTENCIONES COMUNICATIVAS DE LOS TEXTOS.

Los estudiantes no reconocen cuál es la finalidad (intención o propósito) que tuvo el autor para escribir determinado texto ni toman en cuenta que el texto fue elaborado para un determinado tipo de interlocutor o auditorio, amplio o restringido.

### *Posibles causas*

En la práctica docente, se enseña al estudiante a decodificar la información o descifrar el sentido del texto fijándose solo en las palabras y frases que componen el mensaje escrito, sin hacerle tomar conciencia de que los textos están escritos por personas que tienen propósitos concretos para transmitir cierto significado y que están dirigidos a públicos específicos. No es lo mismo, por ejemplo, un texto cuya intención es informar sobre un tema determinado que otro cuyo propósito es pedir ayuda para buscar un objeto perdido.

Esta práctica en el aula puede estar relacionada con el sentido meramente escolar que se adopta en la enseñanza de la lectura. Es decir, la lectura aparece frecuentemente en la escuela como una actividad cuyo único objetivo es que el estudiante aprenda a leer aislando el texto de la intención que tuvo el autor para escribirlo o de la forma en que lo redactó o de la situación en que se elaboró. En general, existen muy pocas actividades de lectura y escritura propuestas en la escuela que estén enmarcadas en situaciones de comunicación real. Parece un trabajo didáctico difícil para algunos docentes proponer actividades que le otorguen a la lectura el mismo sentido que tiene fuera de la escuela. Esta intención, probablemente, promueve la falta de reflexión en torno de los objetivos para los cuales los textos son elaborados y de los diferentes contextos en los que estos aparecen.

### *Sugerencias*

Las actividades de lectura deben tener sentido desde el punto de vista del estudiante, lo cual significa, entre otras cosas, que deben cumplir una función para la realización de un propósito que para él resulte significativo (en el sentido de que lo conozca, lo valore y le interese).

En este panorama, será más sencillo para el docente estimular al estudiante a que reconozca que un texto se escribe con una finalidad y que para comprenderlo no solo basta con descifrar el contenido sino también descubrir la intención o propósito del autor, entre otros factores. Por ello, cobrará más sentido que los estudiantes respondan a las preguntas ¿quién escribió el texto?, ¿para qué lo hizo?, ¿qué finalidad persigue con este texto? o ¿a quién se dirige?, las cuales no solo deben responderse al inicio sino a lo largo de toda la lectura, de manera que la guíen y unifiquen el sentido global del texto.

Por otro lado, es importante fomentar el contacto con diversos tipos de textos, ya que les brindará a los estudiantes el espacio para reconocer distintos modos de aproximación al propósito del autor. Ello deberá implicar, además, que los profesores propongan situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes sientan la necesidad de leer con variados propósitos. El propósito de la lectura determina tanto el tipo de texto que se seleccionará como las estrategias lectoras más adecuadas.

## Problema 6

EL ESTUDIANTE TIENE DIFICULTADES PARA HACER LECTURAS INFERENCIALES Y CRÍTICAS.

En general, los estudiantes realizan tareas relacionadas con una lectura literal cuya única intención es encontrar información concreta y explícita en el texto. Sin embargo, tienen dificultades para hacer una lectura inferencial (relacionar e integrar ideas) y crítica (sustentar una opinión sobre un tema).

### *Posibles causas*

En la escuela, sigue predominando la lectura literal de los textos. Este hecho puede comprobarse por las numerosas preguntas que tradicionalmente hacen los docentes a los estudiantes sobre datos muy particulares y concretos: ¿quiénes son los personajes?, ¿dónde ocurren los hechos?, ¿cómo se llamaba el niño del cuento?, etc. En cambio, para trabajar la lectura inferencial, generalmente, tiende a plantearse una sola pregunta típica: ¿cuál es la idea principal? Por otro lado, para la lectura crítica, a menudo, se solicita a los estudiantes una simple opinión sobre un texto («A ver, Rosita, ¿te gustó el texto?» —«Sí, profesora, sí me gustó»; —«Pedro, ¿qué enseñanza te deja el cuento?» —«Que hay que ser buenos, profesora») en vez de que, además, sustenten su punto de vista señalando razones o argumentos.

### *Sugerencias*

El docente debe tener en cuenta que la lectura literal no permite ir más allá de la superficie del texto, ya que proponerle al estudiante tareas de ese tipo genera que este se limite a decodificar mecánicamente. La lectura literal no permite al estudiante establecer las diversas relaciones existentes entre las partes del texto para deducir ideas implícitas y, de este modo, realizar una interpretación adecuada del texto hasta llegar a indagar por sentidos más complejos. Tampoco le permite al estudiante repensar el texto, darle una mirada crítica y opinar sobre él. Esto no significa que la lectura literal sea inútil, sino que el docente no debería convertirla en el eje del proceso de comprensión lectora. Por ello, es importante que, desde los primeros grados de escolaridad, los estudiantes realicen lecturas inferenciales y críticas paralelas a las de la lectura literal.

Se debe recordar que el enfoque comunicativo plantea un trabajo de los diferentes niveles de lectura desde el inicio de la escolaridad. El tema de la complejidad con la cual trabajar este tipo de lectura con estudiantes tan pequeños debe verse a partir del texto que se propone para trabajar y de la profundidad con la que se abordan las preguntas inferenciales y críticas (es decir, no por ser estudiantes pequeños, debemos proponerles tareas que impliquen solo la obtención de información explícita). El nivel de exigencia de las preguntas relacionadas con estos tipos de lectura en tercer y quinto grados de secundaria, obviamente, será mayor que el planteado para segundo y sexto grados de primaria, por ejemplo.

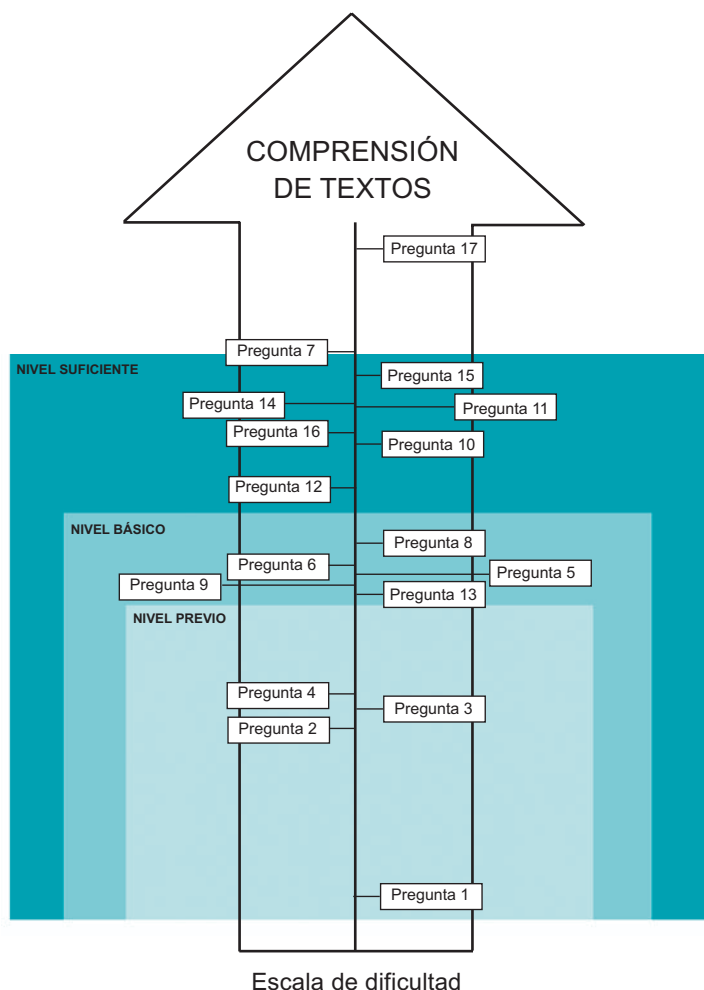
# 6

## ¿Cómo usar las preguntas mostradas en este reporte?



**A** continuación, le presentamos un «mapa de preguntas» que le ofrece una representación visual de todas las preguntas de la prueba de comprensión de textos de segundo grado de primaria, que han sido liberadas o expuestas al público a lo largo del presente documento. Como puede observar, cada una de estas preguntas está ubicada en una escala construida a partir de dicha prueba<sup>30</sup> y posee un valor que representa la dificultad que tuvieron esas preguntas al ser respondidas por los estudiantes.

MAPA DE PREGUNTAS DE SEGUNDO GRADO MOSTRADAS EN ESTE REPORTE



30. El número que acompaña a la pregunta le permite ubicarla en el presente documento en el que se reproduce de manera íntegra.

Las preguntas tienen distintos grados de dificultad. En la parte inferior de la escala, se ubican las preguntas con menor dificultad y, en la parte superior, las preguntas con mayor dificultad. Como se puede apreciar, los puntajes de dificultad de las preguntas en la escala están asociados con los tres niveles de desempeño: suficiente, básico y previo, de manera que la escala se encuentra dividida en función de estos tres niveles.

Los estudiantes que se encuentran en un nivel particular no solo demuestran poseer el conocimiento y las destrezas que les permiten realizar las preguntas asociadas con dicho nivel, sino también el dominio que se requiere para realizar las preguntas asociadas con los niveles inferiores. De este modo, todos los estudiantes que demuestran poder resolver las preguntas del nivel suficiente también deberían poder resolver las de los niveles básico y previo.

Un ejemplo podría ilustrar lo señalado anteriormente. La pregunta 11 del texto «El fuego» requiere que los estudiantes reconozcan el tema central de un texto descriptivo corto, al cual se hace alusión de manera general a lo largo del texto. Un estudiante que responde esta pregunta es capaz de responder preguntas con una dificultad similar o menor.

Un análisis más exhaustivo de esta escala le permitirá observar que un mismo texto puede tener preguntas de distinta dificultad, es decir, preguntas asociadas con diferentes niveles de desempeño. Así, por ejemplo, respecto del texto «La lagartija que perdió la cola», tenemos dos preguntas que evalúan la capacidad de obtener información: pregunta 13 y pregunta 14. La primera corresponde al nivel básico de desempeño y la segunda corresponde a un nivel suficiente de desempeño. En la primera, el estudiante debe obtener un dato explícito y literal que se encuentra en la primera línea del cuento, y no es necesario que lo distinga de otros similares en el texto. En la segunda pregunta, la obtención de información se hace más compleja, pues aquí la respuesta no se encuentra en una parte tan notoria del texto (se encuentra hacia la mitad del texto); además, el estudiante, en este caso, debe reconocer la información pertinente, puesto que la lagartija les pide la cola a tres animales distintos. La discriminación se realiza entre los tres hechos que suceden luego de que la lagartija le pide la cola a cada uno de los tres animales. Todo esto nos indica que preguntas que evalúan la misma capacidad pueden ubicarse a lo largo de toda la escala. Note cómo, por ejemplo, las preguntas que evalúan la capacidad de obtener información se encuentran tanto en el nivel básico como en el suficiente. Esto significa que las preguntas que evalúan las diferentes capacidades se superponen de tal modo que no podemos asociar necesariamente una capacidad con un solo nivel de desempeño.

Tal como señalamos líneas arriba, las preguntas ubicadas en el parte inferior de la escala, para ser respondidas correctamente, requieren de menos habilidades de las que se necesitan para responder las preguntas ubicadas en las partes más altas de la escala. En ese sentido, lo que la escala nos muestra es cómo las distintas habilidades o estrategias, implicadas en la resolución de las preguntas que evalúan las capacidades, permiten ir construyendo un conocimiento que se va haciendo más complejo.

Usted puede, por medio de las preguntas mostradas en este informe, evaluar el desempeño de sus estudiantes. Si lo hace, tome en cuenta las siguientes recomendaciones:

- a) Generalmente, en este informe los textos presentan entre una y tres preguntas, pues su objetivo es ejemplificar las tareas más representativas que ilustren los niveles y rescatar las dificultades típicas de los estudiantes. Sin embargo, para aplicar la prueba en su aula, agregue preguntas a los textos, en especial a aquellos que tienen solo una o dos preguntas.
- b) Para las preguntas de producción de respuesta, considere respuestas adecuadas e inadecuadas según los criterios expuestos en el capítulo 4 de la parte II (“Análisis de preguntas de la prueba y de respuestas de los estudiantes”) y, para las preguntas de opción múltiple, considere la alternativa correcta en ese mismo capítulo.
- c) Recuerde que los niveles son inclusivos; es decir, si un estudiante realiza tareas del nivel suficiente de manera predominante, debería haber podido realizar tareas de los niveles básico y previo.
- d) La evaluación que se ha llevado a cabo tiene características particulares que la hacen diferente de la evaluación que usted realiza en el aula. Por ello, no se pretende que usted les proponga a sus estudiantes solo preguntas como las señaladas en este reporte, ni que los evalúe solo con pruebas de lápiz y papel. Usted debe hacer uso de todas las posibilidades que le ofrece el tener a un grupo pequeño de estudiantes reunidos en un aula durante un período largo. Por ejemplo, cuando pretenda evaluar la comprensión de textos, proponga, sobre todo, preguntas de producción de respuesta que son las que le permitirán una aproximación más fina del desempeño de sus estudiantes. Por otro lado, no limite la evaluación a pruebas escritas; usted puede evaluar también la comprensión de textos desde el terreno de la comunicación oral.
- e) Cabe resaltar que no se trata de una prueba que pretenda evaluar la habilidad memorística de los estudiantes, sino su comprensión lectora. Por ello, para responder las preguntas, los estudiantes deben volver a leer el texto cuantas veces sean necesarias.







## **PARTE III**

### **Sexto grado de primaria**



**A**

l igual que las evaluaciones aplicadas en los años anteriores,<sup>31</sup> la EN 2004 desea recoger información sobre el nivel de logro de los estudiantes al término del quinto ciclo de la educación básica<sup>32</sup> (y final del nivel primario), de modo que se puedan comparar los resultados de esta evaluación con los de evaluaciones anteriores. Se ha tomado dicha decisión teniendo en cuenta que la estructura curricular básica (ECB) propone el desarrollo de las competencias en función del ciclo y no del grado. La presente evaluación nos permitirá medir el nivel de logro de dichas competencias al final de un proceso. Por esta razón, los datos de fin de nivel y de fin de ciclo deberán dar una visión del progreso y de los logros de los estudiantes peruanos.

Asimismo, en sexto grado, se articula la educación primaria con la educación secundaria. En este grado se ve consolidada la formación de competencias básicas que se comenzaron a desarrollar en educación inicial y es el punto de partida para la educación secundaria, en la que estas competencias serán profundizadas.

Actualmente, sabemos que la alfabetización no termina en los dos primeros años de la primaria, cuando los estudiantes tienen el conocimiento básico de las herramientas de lectura y escritura (no es una capacidad que los estudiantes posean o no posean). Se trata, más bien, de un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida a partir del contacto con diferentes fuentes de información escrita.

Precisamente, por este motivo, resulta tan importante conocer, mediante la evaluación del área en este grado, si nuestros estudiantes no solo han adquirido el código, sino, sobre todo, si han consolidado el aprendizaje básico de la lectura y escritura de manera que les permita continuar con su proceso de alfabetización y, con ello, seguir aprendiendo y desarrollando habilidades en otras áreas y grados durante su vida escolar, y en otros ámbitos de la vida en sociedad.

No debe perderse de vista que las capacidades relacionadas con el aprendizaje del lenguaje escrito son solo algunas de las capacidades que los estudiantes deben alcanzar como parte del desarrollo de su competencia comunicativa. En efecto, el estudiante debe reconocer que la función fundamental tanto del lenguaje escrito como del oral es establecer comunicación, es decir, intercambiar y compartir ideas, saberes, sentimientos y experiencias, en situaciones auténticas y por necesidad real.

31. Desde el año 1998, se ha evaluado este grado (pruebas CRECER 98 y EN 2001).

32. Sexto grado es el último grado del quinto ciclo en el actual Plan de Estudios de la Educación Básica Regular.

Sin embargo, se debe considerar que, por el tipo de evaluación que realizamos (evaluación de lápiz y papel, preguntas de corta duración y a gran escala), no se ha podido incluir la totalidad de las competencias y capacidades planteadas en la ECB. Por esta razón, se han seleccionado solo dos competencias para evaluar: comprensión de textos escritos y producción de textos, desarrolladas en dos pruebas distintas.

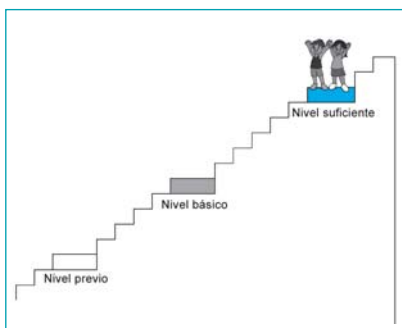
Es pertinente señalar que todo lo que se reporta en este informe en cuanto a resultados y dificultades de los estudiantes corresponde únicamente a los aspectos evaluados y no pretende trascender lo considerado en esta evaluación.



**E**n este capítulo se describen las tareas realizadas por los estudiantes de cada nivel en sexto grado de primaria, para la competencia de comprensión de textos, y se presenta un ejemplo de estas. Luego de cada ejemplo mostrado, se comentan algunos aspectos de la pregunta (qué evalúa y qué deben hacer los estudiantes para resolverla). Adicionalmente se presenta una ficha técnica en la cual se indica la capacidad que evalúa, el tipo de texto, el uso de la lectura, el formato de la pregunta planteada (opción múltiple o pregunta de producción de respuesta corta o extensa), el nivel de desempeño y su dificultad Rasch.<sup>33</sup>

### Lo que hacen los estudiantes que alcanzaron el nivel suficiente

**Suficiente:** Que un estudiante esté en este nivel significa que ha desarrollado adecuadamente las capacidades correspondientes al grado evaluado.



Los estudiantes de sexto grado de primaria ubicados en el nivel suficiente son capaces de:

- Localizar datos explícitos en el texto. Estos datos son solicitados de forma literal en las preguntas (con las mismas palabras con que aparecen en el texto) y también de manera parafraseada (con otras palabras).
- Localizar datos o información explícitos ubicados en partes muy notorias del texto, como en el título o en las primeras líneas del texto, o pueden encontrarse en partes no tan evidentes, como en medio de un párrafo.<sup>34</sup>
- Interpretar y establecer conexiones globales en el texto. Así, pueden hacer deducciones que van más allá de la información explícita del texto: infieren, por ejemplo, la idea principal del texto y la intención comunicativa del autor.
- Reconocer relaciones entre dos ideas explícitas e implícitas que no son sucesivas sino que se hallan más distantes, lo que exige realizar una lectura global del texto.

33. Es el puntaje que determina la ubicación de la pregunta en la escala de dificultad. A medida que este puntaje aumenta, aumenta también la dificultad de la pregunta.

34. A estos datos no tan evidentes los llamaremos en adelante «datos incrustados».

- Reconocer relaciones causales, de comparación, de contraste.
- Identificar a qué se refiere una expresión que sustituye a otra.
- Reconocer el significado de palabras utilizando información que el texto brinda.
- Deducir el receptor al que se dirigen los textos cuando se encuentra implícito.
- Asumir un punto de vista sobre el contenido del texto y sustentarlo con argumentos que extraen principalmente del texto o de su mundo personal.
- Evaluar algunos recursos formales: comillas, paréntesis, y dibujos o imágenes que usa el autor para transmitir significado.

Asimismo, los estudiantes de este nivel logran comprender globalmente:

- Textos narrativos, como cuentos y leyendas, en los que aparecen varios personajes y suceden diversas acciones. Pueden ser narrados en primera o tercera persona (la voz de los personajes se introduce con guiones o con comillas).
- Textos expositivos, como artículos enciclopédicos de temas variados. Generalmente, contienen temas familiares y su lenguaje es sencillo y formal. La estructura es evidente pues cada subtema está claramente desarrollado en cada párrafo. Sin embargo, los textos son relativamente extensos.
- Textos descriptivos, como noticias y cuadros estadísticos de variada información.
- Textos argumentativos, como pequeños editoriales de diarios o revistas, cuyo lenguaje es sencillo e informal y de temática familiar. Muestran una estructura libre y se ilustra la opinión con casos y ejemplos concretos de la vida cotidiana. Asimismo, se encuentran afiches publicitarios con escasa información verbal. La temática de estos afiches gira en torno de campañas en bien de la comunidad.
- Textos cuyos usos de lectura son recreativos (textos de ficción, como cuentos), educativos (textos diseñados para enseñar o educar, como artículos enciclopédicos), y públicos. Estas lecturas de contexto público tratan temas muy relacionados con el entorno social del estudiante, tales como la conservación del medio ambiente y las campañas de salud.

Cabe resaltar que los tipos de texto anteriores pueden contener tanto información verbal como ícono-verbal.

A continuación, se presenta un texto y una pregunta que ilustran lo que pueden hacer los estudiantes que se ubican en este nivel.

Observa y lee con atención este afiche:



Fuente: Diario *El Comercio*. Adaptado por UMC.

¿Cuál es el mensaje principal del afiche?

- a) Hay que evitar la obesidad porque es mala para la salud.
- b) Las personas no deben engordar mucho.
- c) Los que están gordos no deben adelgazar.
- d) La obesidad es una enfermedad del corazón.

Suficiente

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Hace inferencias.*

Texto: *Argumentativo*

Uso de la lectura: *Público*

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Suficiente*

Dificultad Rasch: *308*

Esta pregunta evalúa la capacidad de hacer inferencias al deducir la idea principal de un afiche publicitario.

Para deducir la idea principal del afiche, el estudiante debe relacionar los distintos elementos que lo conforman, tomando en cuenta que su intención o propósito es censurar determinados hábitos alimenticios. En este caso, la frase «Hay que evitar la obesidad porque es mala para la salud» es la que resume el mensaje o idea principal, y corresponde a la alternativa a). La alternativa b) es una afirmación que apela a un cambio de actitud («Las personas

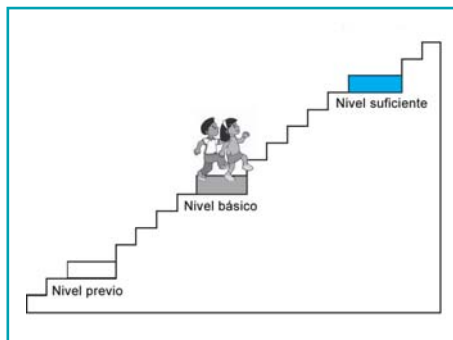
no deben engordar mucho»), pero no alude al argumento principal que sustenta el afiche: sus consecuencias negativas para la salud. La alternativa c) es una respuesta que no guarda necesariamente relación con el texto. La alternativa d) solo enfoca una parte del afiche, la del corazón enfermo, que es una de las ideas que ilustra y complementa el mensaje principal del texto, pero además recoge una idea errada porque la gordura, sin ser una enfermedad coronaria, produce enfermedades coronarias.

## Lo que hacen los estudiantes que no alcanzaron el nivel suficiente

Los estudiantes que no alcanzaron el nivel suficiente fueron agrupados en dos niveles: básico y previo.

### NIVEL BÁSICO

**Básico:** Que un estudiante esté en este nivel significa que demuestra un desarrollo incipiente o inicial de las capacidades propias del grado.



Los estudiantes de sexto grado de primaria ubicados en el nivel básico son capaces de:

- Localizar datos explícitos solicitados de forma literal en las preguntas y de forma parafraseada.
- Localizar datos explícitos en partes muy notorias, como el título, las primeras líneas y la conclusión, y también incrustados en el cuerpo del texto.
- Realizar inferencias sencillas y locales a partir de información explícita del texto, como reconocer

la idea principal de párrafos o relaciones de causa-efecto globales. No apela necesariamente a información extratextual.

- Reconocer relaciones entre dos ideas explícitas que no son sucesivas sino que se hallan más distantes, lo que exige realizar una lectura global del texto.
- Reconocer la intención del autor.
- Reconocer el significado de palabras utilizando información que el texto brinda.
- Asumir un punto de vista sobre el contenido de un texto y sustentarlo con argumentos que extraen de su mundo personal y, principalmente, del texto mismo.

Asimismo, los estudiantes de este nivel logran leer:

- Textos narrativos, como cuentos y leyendas urbanas, en los que se encuentran hasta tres núcleos narrativos claramente diferenciados y desarrollados brevemente. El lenguaje es sencillo y presenta una estructura de párrafos cortos.
- Textos descriptivos, como crónicas periodísticas breves con títulos que anticipan el contenido. Contienen datos concretos y están escritos en un lenguaje formal y sencillo.



- Textos argumentativos, como cartas de una sola opinión, que presentan una estructura evidente y están escritos en un lenguaje sencillo y directo.
- Textos expositivos, como artículos enciclopédicos breves, de párrafos cortos y de lenguaje sencillo.
- Textos cuyos temas se relacionan con el mundo personal y cuyos propósitos son de recreación de mundos posibles, textos ficcionales y educacionales.

Cabe resaltar que los tipos de texto anteriores pueden contener tanto información verbal como ícono-verbal.

A continuación, se presenta un texto y una pregunta que ilustran este nivel.

### ¿Por qué los perros persiguen carros?

Hace algún tiempo, cuando los carros llegaron por primera vez a los caminos, un burro, una oveja y un perro tomaron un carro.

Estaban muy, muy lejos del pueblito donde vivían. Cuando llegaron al primer pueblo, el burro le tocó al chofer en el hombro: «Aquí me bajo yo», dijo. «¿Cuánto le debo?».

«Son cincuenta soles», replicó el chofer.

El burro pagó y permanecieron en el carro la oveja y el perro.

La oveja no permaneció mucho tiempo más. Brincó del carro y se perdió en la maleza.

Por fin el perro llegó a su destino. «¿Cuánto es?» preguntó.

«Son cincuenta soles», contestó el chofer.

El perro sacó un billete de cien soles. El chofer lo tomó y arrancó su carro velozmente riendo a carcajadas.

Es por esto que un burro, una oveja y un perro reaccionan tan diferente al ver a un carro acercarse por el camino.

Los burros permanecen justo en donde se encuentran. Dejan al chofer manejar a su alrededor. Saben que ya pagaron y que no han hecho nada malo, por lo que no deben avergonzarse.

Al momento de que un carro se acerca por un camino en donde se encuentra una oveja, esta escapará a toda velocidad, pues sabe que no pagó la tarifa y que el chofer la está buscando para cobrar su dinero.

Pero los perros pasan los días enteros persiguiendo carros, buscando a aquel chofer que en esa ocasión los estafó.



Cuento original de Mauritania, Ghana del Norte. Adaptado por UMC.

Según lo que entiendes en el texto, ¿qué significa “estafar”?

---

Básico

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Hace inferencias.*

Texto: *Narrativo*

Uso de la lectura: *Recreativo*

Formato: *Respuesta extensa*

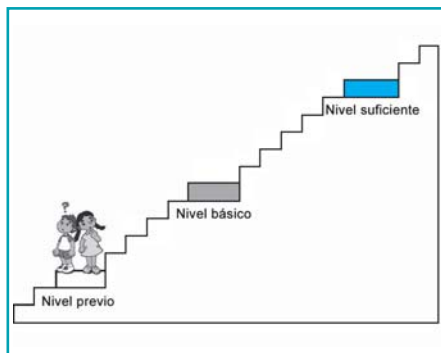
Nivel de desempeño: *Básico*

Dificultad Rasch: *2.44*

En esta pregunta, se evalúa la capacidad de hacer inferencias a partir de lo leído al solicitar al estudiante que reconozca el significado de palabras a partir del contexto de la lectura. Como se observa, en esta pregunta, se plantea una tarea muy concreta al estudiante: definir una palabra a partir del contexto de la lectura. Para ello, el estudiante debe haber comprendido el sentido de la narración, atendiendo de manera especial a aquella parte en la que aparece el citado vocablo: el último párrafo. Luego, tiene que articular sus propias ideas y ensayar una definición que vaya más allá de lo particular (la estafa del chofer al perro) hacia lo genérico (el concepto de estafa).

### NIVEL PREVIO

**Previo:** Que un estudiante esté en este nivel significa que demuestra un desarrollo de capacidades que son propias de grados anteriores.



Los estudiantes de sexto grado de primaria ubicados en el nivel previo son capaces de:

- Localizar datos explícitos en el texto, solicitados en las preguntas de forma literal y no de forma parafraseada; estos textos se encuentran en partes muy notorias, como el título o las primeras líneas del texto.
- Ubicar el dato solicitado cuando este es muy diferente del resto de los datos que aparecen en el texto.
- Hacer deducciones relacionadas con información explícita.
- Relacionar ideas explícitas para realizar inferencias locales que exigen muy poca apelación a información extratextual.
- Reconocer relaciones de causa-efecto sencillas.
- Reconocer el receptor al que se dirige un texto cuando este es evidente.

- Reconocer el tema central cuando este se repite a lo largo del texto.
- Opinar sobre el contenido del texto sustentando esa opinión con argumentos que el texto mismo provee.

Asimismo, los estudiantes de este nivel logran leer:

- Textos narrativos breves y fábulas en los que las acciones de los personajes se presentan mediante diálogos con guiones (discurso directo).
- Textos argumentativos, como cartas breves, escritos en un lenguaje coloquial y directo.
- Textos descriptivos con una estructura simple, como cuadros de doble entrada y artículos enciclopédicos, siempre muy breves y con apoyo de la imagen. Generalmente, tratan temas familiares y están escritos con un vocabulario cotidiano y sencillo. Los artículos enciclopédicos desarrollan un único tema.
- Textos con imágenes que aportan una información redundante respecto de lo que aporta el texto verbal.
- Textos con propósitos recreativos (textos ficcionales y educativos).

Cabe resaltar que los tipos de texto anteriores pueden contener tanto información verbal como ícono-verbal.

En la página siguiente, se presenta un texto y una pregunta que ilustran lo que puede hacer un estudiante de este nivel.

Tacna, 5 de noviembre de 2004

**Emilio Carvajal**

Director de la escuela «Rosa de América»

De mi mayor consideración

Estimado señor Carvajal:

Me dirijo a usted en nombre de los padres de familia de sexto grado para hacerle un pedido que esperamos pueda atender porque consideramos que contribuirá a elevar el rendimiento académico de nuestros hijos.

Después de conversar sobre el tema con todos los padres, creemos que es aconsejable que usted suspenda las horas de recreo en la escuela.

Nos hemos informado mucho acerca de la eliminación de los recreos en las escuelas de otros países y, en efecto, las estadísticas dicen que cada vez es mayor la tendencia a quitar el recreo. En muchos países inclusive se está empezando a construir escuelas sin patios de recreo. Además, hemos tenido noticias de que en muchas escuelas de los países vecinos se ha tomado la decisión de eliminar los recreos para dedicarle más tiempo a los cursos.

Creemos que el recreo ocupa tiempo en el que nuestros hijos no realizan ninguna actividad importante ni productiva. Los profesores podrían utilizar el tiempo de recreo para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Por otro lado, se hace cada vez más difícil organizar a los profesores y a los auxiliares para que puedan cuidar a nuestros hijos durante el recreo y nos preocupa que ellos puedan sufrir algún accidente en estos juegos al aire libre.

Por todo esto, esperamos que tome en cuenta este pedido que solo traerá bienestar a todos nuestros hijos.

Atentamente,

**Elías Torres García**

Presidente del comité de padres de familia del sexto grado

Elaborado por UMC.

¿A quién va dirigida la carta?

Previo

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Obtiene información explícita.*

Texto: *Argumentativo*

Uso de la lectura: *Público*

Formato: *Respuesta corta*

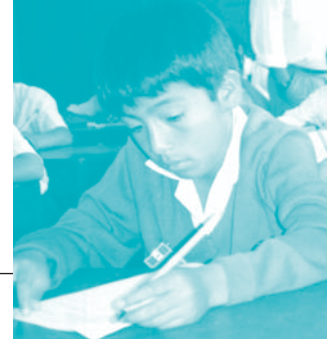
Nivel de desempeño: *Previo*

Dificultad Rasch: *204*

Esta pregunta evalúa la capacidad de obtener información al reconocer a quién se dirige el texto en una carta. En este caso, el estudiante debe reconocer que el receptor de la carta es el director de la escuela Rosa de América (Sr. Emilio Carvajal). Note cómo dicho reconocimiento implica que el estudiante identifique la estructura de una carta típica, lo que contribuye en parte a que la tarea sea bastante sencilla.

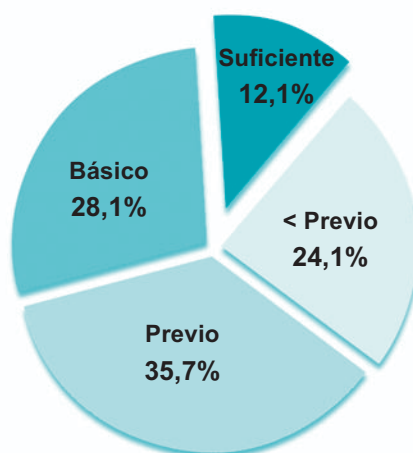
## 3

## Resultados según niveles de desempeño



**A**

continuación, presentamos un gráfico con los resultados obtenidos a nivel nacional en sexto grado de primaria en la prueba de comprensión de textos escritos.



Solo el 12,1% de los estudiantes de sexto grado de primaria se ubica en el nivel suficiente en comprensión de textos. Esto último significa que solo esta escasa población demuestra un manejo suficiente, necesario y aceptable de las capacidades evaluadas, considerando los objetivos propuestos por la estructura curricular del área de Comunicación. Cabe mencionar que estos estudiantes no son avanzados, sino estudiantes con un nivel de desempeño adecuado para el grado.

**El nivel suficiente es el nivel que se espera que los estudiantes alcancen al terminar el grado. Un 87,9% de los estudiantes de la población nacional de sexto grado de primaria no alcanza este nivel.**

El hecho de que la gran mayoría de nuestros estudiantes de sexto de primaria no pueda alcanzar el nivel suficiente significa que tiene serias dificultades para emplear la lectura como herramienta eficiente para incorporar información significativa que le permita ampliar sus conocimientos y seguir desarrollando sus capacidades en otras áreas. En este sentido, y teniendo en cuenta que vivimos en un mundo que nos enfrenta con nuevos retos de manera cada vez más acelerada, la mayoría de nuestros estudiantes corre el riesgo de enfrentar dificultades en su educación posterior, en el mundo laboral y en el ejercicio de su ciudadanía. Un estudiante que no lee eficazmente se ve privado de oportunidades de aprendizaje.

Asimismo, el 28,1% de los estudiantes de sexto de primaria se ubica en el nivel básico. Estos estudiantes presentan un manejo incipiente y elemental de las capacidades del grado en comprensión de lectura.

Por otro lado, el 35,7% de los estudiantes de sexto de primaria se ubica en el nivel previo. Estos estudiantes evidencian tener un manejo de capacidades que ya deberían haber desarrollado en grados anteriores.

Finalmente, el 24,1% de los estudiantes de sexto de primaria se encuentra por debajo del nivel previo. Esto quiere decir que este gran número de estudiantes no evidencia tener las habilidades para realizar de manera consistente todas las tareas que son propias del nivel previo; es decir, ni siquiera se puede afirmar que manejan las capacidades que han debido desarrollar en grados anteriores.

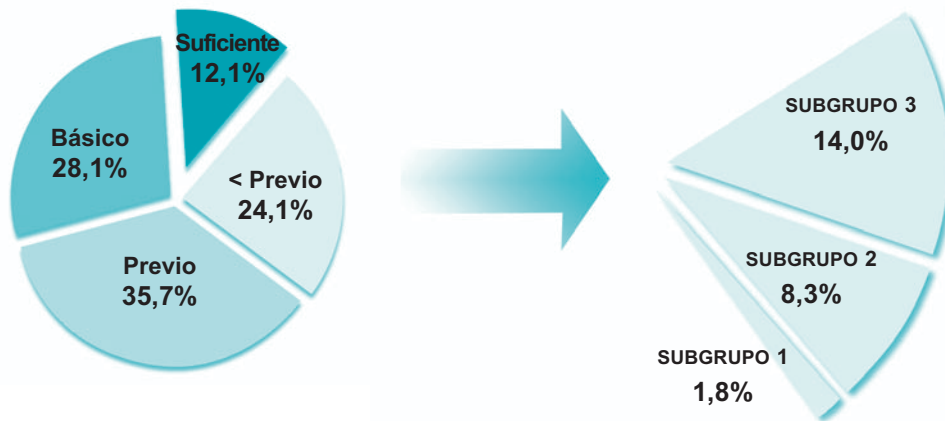
Si la población nacional de sexto grado de primaria fuera una clase de 30 estudiantes, esta sería su probable distribución:

- Cuatro estudiantes estarían en el nivel suficiente: tendrían un manejo aceptable de los desempeños evaluados en el grado.
- Ocho estudiantes estarían en el nivel básico: presentarían un desarrollo incipiente y elemental de las capacidades.
- Once estudiantes estarían en el nivel previo: tendrían solo la habilidad correspondiente a grados anteriores.
- Siete estudiantes no realizarían ni siquiera todas las tareas del nivel previo.

### Lo que hacen los estudiantes que se encuentran debajo del nivel previo

Los estudiantes que se ubican por debajo del nivel previo no conforman propiamente un nivel. Sin embargo, debido a que se ha encontrado gran cantidad de estudiantes que no llegaban a resolver todas las preguntas exigidas para estar en el nivel previo, fue necesario definir este grupo.

Como puede apreciarse en el gráfico y la tabla siguientes, el grupo de los estudiantes que no llega a alcanzar ni siquiera el nivel previo (24,1% de la población nacional en sexto grado) ha sido dividido en tres subgrupos, de acuerdo con las tareas que logran realizar.



Por debajo del Previo	24,1%	Subgrupo 1	1,8%
		Subgrupo 2	8,3%
		Subgrupo 3	14,0%

A continuación, describiremos las características generales de cada subgrupo de por debajo del nivel previo.

#### Subgrupo 1

El subgrupo 1 realiza tareas que están relacionadas con la identificación de relaciones sencillas de causa-efecto entre dos ideas sucesivas.

#### Subgrupo 2

El subgrupo 2 realiza inferencias mínimas (localiza el tema cuando este se repite a lo largo de todo el texto).

#### Subgrupo 3

El subgrupo 3 es el que presenta más bajo rendimiento. Realiza únicamente algunas de las tareas relacionadas con la localización de información explícita en textos narrativos e informativos muy breves y sencillos. Solo logra ubicar un dato que, en todos los casos, se encuentra al comienzo de los textos. Cabe señalar que, en este grupo, existe un 1,2% de estudiantes que no logra realizar correctamente ninguna pregunta de la prueba.

# 4

## Análisis de preguntas de la prueba y de respuestas de los estudiantes



**E**n el presente capítulo, se analizarán algunas preguntas propuestas en la prueba. Se presentará una descripción del texto, las tareas que implicaba su resolución y algunos ejemplos de respuestas adecuadas e inadecuadas de los estudiantes. Es importante señalar que, en el caso de las preguntas de producción de respuesta, el criterio principal para considerar una respuesta adecuada es si esta demostraba una correcta comprensión del texto. Los problemas de ortografía o gramática no fueron tomados en cuenta (salvo si impedían claramente entender el significado de la respuesta), pues esta no fue una prueba de expresión escrita o producción de textos.

Cada pregunta va acompañada de una ficha técnica en la que se describe los siguientes aspectos: la capacidad que evalúa la pregunta, el texto (tipo de texto), el uso de la lectura, el formato de la pregunta, el nivel de desempeño y la dificultad Rasch. Esta última indica la ubicación de la pregunta en la escala conformada por todo el conjunto de preguntas de la prueba (a mayor valor, mayor dificultad de la pregunta).

Los textos se presentan ordenados de acuerdo con su dificultad, desde el más sencillo hasta el más complejo. Sin embargo, un mismo texto puede tener preguntas de distinta dificultad, es decir, preguntas asociadas a diferentes niveles de desempeño. De un texto aparentemente muy sencillo, se puede hacer una pregunta compleja. De la misma manera, de un texto complejo, se puede formular preguntas sencillas.



### Texto: El recreo

El texto que se presenta a continuación es una carta breve dirigida al director de la escuela Rosa de América en la que se solicita que se eliminen las horas de recreo en la escuela. Note que el lenguaje utilizado es coloquial y directo. Asimismo, como se podrá apreciar, la solicitud de eliminación de las horas de recreo es seguida por una argumentación. El autor del texto se presenta ante el director de la escuela como presidente del comité de padres de familia, por lo que este texto se convierte en una comunicación oficial entre dos personas. Por ello, si bien la temática es escolar, el uso de la lectura es público.

Tacna, 5 de noviembre de 2004

**Emilio Carvajal**

Director de la escuela «Rosa de América»

De mi mayor consideración

Estimado señor Carvajal:

Me dirijo a usted en nombre de los padres de familia de sexto grado para hacerle un pedido que esperamos pueda atender porque consideramos que contribuirá a elevar el rendimiento académico de nuestros hijos.

Después de conversar sobre el tema con todos los padres, creemos que es aconsejable que usted suspenda las horas de recreo en la escuela.

Nos hemos informado mucho acerca de la eliminación de los recreos en las escuelas de otros países y, en efecto, las estadísticas dicen que cada vez es mayor la tendencia a quitar el recreo. En muchos países inclusive se está empezando a construir escuelas sin patios de recreo. Además, hemos tenido noticias de que en muchas escuelas de los países vecinos se ha tomado la decisión de eliminar los recreos para dedicarle más tiempo a los cursos.

Creemos que el recreo ocupa tiempo en el que nuestros hijos no realizan ninguna actividad importante ni productiva. Los profesores podrían utilizar el tiempo de recreo para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Por otro lado, se hace cada vez más difícil organizar a los profesores y a los auxiliares para que puedan cuidar a nuestros hijos durante el recreo y nos preocupa que ellos puedan sufrir algún accidente en estos juegos al aire libre.

Por todo esto, esperamos que tome en cuenta este pedido que solo traerá bienestar a todos nuestros hijos.

Atentamente,

**Elías Torres García**

Presidente del comité de padres de familia del sexto grado

Elaborado por UMC.

## Pregunta 1

¿A quién va dirigida la carta?

---

Previo

### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Obtiene información explícita.*

Texto: *Argumentativo*

Uso de la lectura: *Público*

Formato: *Respuesta corta*

Nivel de desempeño: *Previo*

Dificultad Rasch: 204<sup>35</sup>

### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de obtener información al reconocer a quién se dirige el texto en una carta.

### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En este caso, el estudiante debe reconocer que el receptor de la carta es el director de la escuela Rosa de América (Sr. Emilio Carvajal). Note cómo dicho reconocimiento implica que el estu-

diante identifique la estructura de una carta típica, lo que contribuye en parte a que la tarea sea bastante sencilla.

### ¿Cómo respondieron los estudiantes?

A continuación, se presentan algunos ejemplos de respuestas adecuadas e inadecuadas de los estudiantes.

#### Respuestas adecuadas

##### Respuesta A

¿A quién va dirigida la carta?

*A el Sr: Emilio Carvajal - Director de la escuela "Rosa de América"*

(Trascripción: A el Sr: Emilio Carvajal – Director de la escuela «Rosa de América».)

##### Respuesta B

*al Director de la escuela "Rosa de América"*

(Trascripción: Al Director de la escuela «Rosa de América»)

35. El número indica la dificultad de la pregunta. A mayor número, la pregunta tiene mayor dificultad. Las preguntas de la prueba de sexto grado de primaria se encontraron entre los siguientes rangos: 87 puntos (la más fácil) y 492 puntos (la más difícil).

En estas respuestas adecuadas, ambos estudiantes identificaron claramente al interlocutor al que se dirige la carta al señalar que este es el Director de la escuela Rosa de América o el Sr. Emilio Carvajal.

## **X** Respuesta inadecuada

Respuesta C

¿A quién va dirigida la carta?

*va dirigida a los padres de familia.*

(Trascripción: va dirigida a los padres de familia.)

En este ejemplo, el estudiante confundió el destinatario (el Director de la escuela Rosa de América) con el emisor de la carta (un padre de familia). Esto demuestra que el estudiante no reconoció la estructura de este tipo de texto.

Se estima que el 85% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

### **Texto: ¿Por qué los perros persiguen carros?**

Este texto es un relato. Su autor parte de una situación actual para luego remontarse a un tiempo pasado. En este sentido, el autor presenta los hechos mediante la relación causa-efecto, pues para él el hecho de que los perros persigan automóviles es consecuencia de otro hecho del pasado: la estafa del chofer del automóvil. Note que el autor utiliza la misma técnica narrativa de los mitos y leyendas, tales como la marca textual del tipo «Hace un tiempo...», que alude a la «primera vez» que llegaron los carros a los caminos. Por otro lado, el texto construye una atmósfera de fábula en la que los animales asumen características humanas y se ven envueltos en situaciones que solo les ocurren a las personas (viajar, hablar, ser transportados, ser víctimas de una estafa o una broma).

Finalmente, el texto presenta una estructura narrativa, en torno de tres personajes con sus respectivas acciones, plasmada en una historia de párrafos cortos y lenguaje sencillo.

Lee atentamente la siguiente historia:

## ¿Por qué los perros persiguen carros?

Hace algún tiempo, cuando los carros llegaron por primera vez a los caminos, un burro, una oveja y un perro tomaron un carro.

Estaban muy, muy lejos del pueblito donde vivían. Cuando llegaron al primer pueblo, el burro le tocó al chofer en el hombro: «Aquí me bajo yo», dijo. «¿Cuánto le debo?».

«Son cincuenta soles», replicó el chofer.

El burro pagó y permanecieron en el carro la oveja y el perro.

La oveja no permaneció mucho tiempo más. Brincó del carro y se perdió en la maleza.

Por fin el perro llegó a su destino. «¿Cuánto es?» preguntó.

«Son cincuenta soles», contestó el chofer.

El perro sacó un billete de cien soles. El chofer lo tomó y arrancó su carro velozmente riendo a carcajadas.

Es por esto que un burro, una oveja y un perro reaccionan tan diferente al ver a un carro acercarse por el camino.

Los burros permanecen justo en donde se encuentran. Dejan al chofer manejar a su alrededor. Saben que ya pagaron y que no han hecho nada malo, por lo que no deben avergonzarse.

Al momento de que un carro se acerca por un camino en donde se encuentra una oveja, esta escapará a toda velocidad, pues sabe que no pagó la tarifa y que el chofer la está buscando para cobrar su dinero.

Pero los perros pasan los días enteros persiguiendo carros, buscando a aquel chofer que en esa ocasión los estafó.



Cuento original de Mauritania, Ghana del Norte. Adaptado por UMC.

### Pregunta 2

¿Quién bajó primero del carro?

\_\_\_\_\_

Previo

### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Obtiene información explícita.*

Texto: *Narrativo*

Uso de la lectura: *Recreativo*

Formato: *Respuesta corta*

Nivel de desempeño: *Previo*

Dificultad Rasch: 208

### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de localizar información explícita al solicitar la identificación de uno de los personajes del cuento.

### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe ubicar el personaje que realiza la acción señalada en la pregunta. Este dato aparece de manera explícita en las primeras líneas del texto. Esto hace que la pregunta sea muy sencilla.

### ¿Cómo respondieron los estudiantes?

A continuación, se presentan algunos ejemplos de respuestas adecuadas e inadecuadas de los estudiantes.

#### Respuesta adecuada

¿Quién bajó primero del carro?

*Bajo primero el burro.*

(Trascripción: Bajo primero el burro.)

#### Respuesta inadecuada

¿Quién bajó primero del carro?

*La abeja bajó primero*

(Trascripción: La abeja bajo primero)

La respuesta A ubica correctamente el dato solicitado; la respuesta B menciona un personaje que interviene en el cuento, pero no es el que baja primero del carro.

Se estima que el 84% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

### Pregunta 3

Según el texto, ¿por qué la oveja se escapa cuando ve un carro?

- a) Porque no quiere que el carro la atropelle
- ✓ b) Porque sabe que alguna vez no le pagó al chofer
- c) Porque el carro la llevó gratis
- d) Porque el chofer siempre que la ve, la quiere saludar

Previo

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Hace inferencias.*

Texto: *Narrativo*

Uso de la lectura: *Recreativo*

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Previo*

Dificultad Rasch: *217*

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de hacer inferencias al reconocer las relaciones de causa-efecto en un texto narrativo.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

Para responder esta pregunta, el estudiante debe establecer una relación entre dos ideas que el autor señala de manera explícita al principio («La oveja no permaneció mucho tiempo más. Brincó del carro y se perdió en la maleza[...]») y al final del relato («Al momento de que un carro se acerca por un camino en donde se encuentra una oveja, esta escapará a toda velocidad, pues sabe que no pagó la tarifa y que el chofer la está buscando para cobrar su dinero»). Esto permite que la tarea sea sencilla. De esta manera, tiene que deducir que la oveja se escapa cuando ve un carro porque sabe que alguna vez no le pagó al chofer.

Cabe resaltar que las alternativas incorrectas se diferencian claramente de la correcta, lo que hace la tarea más sencilla.

Se estima que el 81% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

#### Pregunta 4

Según lo que entiendes en el texto, ¿qué significa “estafar”?

---

Básico

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Hace inferencias.*

Texto: *Narrativo*

Uso de la lectura: *Recreativo*

Formato: *Respuesta corta*

Nivel de desempeño: *Básico*

Dificultad Rasch: *2.44*

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

En este caso, el estudiante debe deducir el significado de una palabra a partir del contexto de la lectura en un texto narrativo.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

Para responder satisfactoriamente, el estudiante debe efectuar algunas inferencias directas que suponen relacionar dicha palabra con algunos de los hechos que aparecen en la historia. Todo ello supone que el estudiante comprenda el sentido de la narración, atendiendo de manera especial a aquella

parte en la que aparece el citado vocablo: el último párrafo. A partir de ese primer paso, debe reconstruir la función que cumple esa palabra apelando a sus saberes previos. Luego, tiene que articular sus propias ideas y ensayar una definición que vaya más allá de lo particular (la estafa del chofer al perro) hacia lo genérico (el concepto de estafa).

#### ¿Cómo se calificaron las respuestas?

Se consideraron respuestas adecuadas aquellas en las que la respuesta del estudiante fue coherente con la idea de que estafar significa engañar. Por otro lado, se consideraron respuestas inadecuadas aquellas en las que se hizo evidente que el estudiante no comprendió el significado de la expresión.

#### ¿Cómo respondieron los estudiantes?

A continuación, se presentan algunos ejemplos de respuestas adecuadas e inadecuadas de los estudiantes.

#### Respuestas adecuadas

Respuesta A

Según lo que entiendes en el texto, ¿qué significa “estafar”?

*Estafa significa robar ser un mentiroso.*

(Transcripción: Estafa significa robar ser un mentiroso.)

### Respuesta B

Engañar a una persona con robo o con otra cosa.

(Trascripción: Engañar a una persona con robo o con otra cosa.)

Es posible encontrar diversas respuestas adecuadas para esta pregunta. Así, las dos respuestas son coherentes con la idea de que estafar es engañar. En la primera respuesta, encontramos que en la expresión «ser un mentiroso» está implícita la idea de engañar. En la segunda respuesta, se define el término considerando los hechos que se presentan en el texto (engaño y robo). Estas palabras son claves para definir el vocablo.

Tomando en cuenta la estructura de las respuestas, se puede afirmar que los estudiantes han comprendido la tarea de definir una palabra. Note que esta tarea es más compleja que las anteriores sobre este mismo texto.

### X Respuesta inadecuada

### Respuesta C

Según lo que entiendes en el texto, ¿qué significa "estafar"?

estafar significa agarrar al perro

(Trascripción: estafar significa agarrar al perro)

La lectura realizada por el estudiante fue literal, ya que solo ha ubicado la palabra «estafar» en el último párrafo. No ha podido realizar la inferencia correcta. Mencionar el hecho de agarrar al perro supone que el estudiante ha relacionado erróneamente el significado de «estafar» con el significado de «perseguir» que aparece en el siguiente fragmento: «Pero los perros pasan los días enteros persiguiendo carros, buscando a aquel chofer que en esa ocasión los estafó». Además, ha confundido a los participantes de la acción: el chofer es quien estafa al perro y el perro es el que persigue al chofer.

Se estima que el 70% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.



### Pregunta 5

Según el texto, ¿por qué los perros persiguen a los carros?

---

Básico

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Hace inferencias.*

Texto: *Narrativo*

Uso de la lectura: *Recreativo*

Formato: *Respuesta corta*

Nivel de desempeño: *Básico*

Dificultad Rasch: 2.51

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de hacer inferencias al reconocer las relaciones de causa-efecto en un texto narrativo.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el reconocimiento de la causa implica entender que el perro persigue al chofer que lo había estafado con el fin de recuperar su dinero. Comprender esta pregunta supone realizar una conexión entre el título del texto «¿Por qué los perros persiguen carros?» y cada una de las acciones que

se presentan en la historia. Si bien se trata de un texto narrativo de párrafos cortos, de lenguaje sencillo y apoyado por un dibujo que ilustra un hecho principal en la historia, la dificultad de la pregunta radica en que exige del estudiante una lectura más global. Este debe integrar varias ideas señaladas a lo largo del cuento para responder a la pregunta, lo cual implica un nivel de inferencia mayor que el de la pregunta anterior.

#### ¿Cómo respondieron los estudiantes?

A continuación, se presentan algunos ejemplos de respuestas adecuadas e inadecuadas de los estudiantes.

#### Respuesta adecuada

Respuesta A

Según el texto, ¿por qué los perros persiguen a los carros?

*Por piensan que ese chofer le robo su dinero.*

(Transcripción: por piensan que ese chofer le robo su dinero.)

## X Respuesta inadecuada

Respuesta B

Según el texto, ¿por qué los perros persiguen a los carros?

Por los perros quieren morder al chofer.

(Trascripción: por los perros quieren morder al chofer.)

En la primera respuesta, el estudiante ha realizado la deducción adecuada puesto que ha comprendido que los perros persiguen carros porque el chofer les robó su dinero; mientras que, en la segunda respuesta, el estudiante no tomó en cuenta la información que aparece en el texto. Su respuesta, por eso, apela a su conocimiento del mundo real y no lo relaciona con la lógica interna del texto.

Se estima que el 68% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

### Texto: Piso de vivienda

El texto que se presenta a continuación es una crónica periodística breve aparecida en un diario local. En ella, se informa acerca de un accidente ocurrido en la ciudad de Loreto. Se describe las circunstancias en que ocurrió el accidente y se menciona a las víctimas con nombres y apellidos. Asimismo, se menciona sus edades entre paréntesis. El autor presenta dos acciones simultáneas: la caída del piso de la vivienda de la familia Silva Sayón y el hecho de que sus miembros estaban comiendo. Se menciona que un miembro de la familia se salvó del accidente y que el resto sufrió las consecuencias del derrumbamiento del piso de la vivienda. Es un texto breve, de un solo párrafo, con el título que resume la crónica, y con un lenguaje bastante directo y explícito. Su uso de lectura es evidentemente público, pues atañe a la comunidad en general.

La siguiente noticia apareció en un periódico. Léela atentamente.

*El Comercio, 12 de agosto de 2003.*

## Piso de vivienda se cae mientras familia comía

**Loreto.-** Pedro Silva (13) prefirió mirar el río Itaya desde la baranda de su casa en vez de cenar junto a su familia. Esta decisión lo salvó del accidente que se produjo cuando uno de los pilotes que sostenía el piso de la casa de la familia Silva Sayón se quebró. Los otros miembros de su familia no tuvieron igual suerte. La más afectada fue su madre, Ana Sayón Saboya (43), quien fue internada en el hospital Regional de Iquitos. También resultaron afectados Felipe Silva (48) y sus hijas Maribel (19) y Yolanda (15).



## Pregunta 6

¿Quién resultó más afectado por el accidente?

Básico

### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Obtiene información explícita.*

Tipo de texto: *Descriptivo*

Uso de la lectura: *Público*

Formato: *Respuesta corta*

Nivel de desempeño: *Básico*

Dificultad Rasch: *248*

### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de obtener información al solicitar al estudiante un dato literal y específico de una noticia.

### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

Esta pregunta pretende que el estudiante identifique en la crónica periodística a la persona que resultó más afectada por el accidente, que en este caso es Ana Sayón Saboya. Note que, si bien la información solicitada aparece de manera explícita en el texto, se encuentra hacia la

mitad de este, lo cual implica cierto grado de dificultad.

### ¿Cómo respondieron los estudiantes?

A continuación, se presentan algunos ejemplos de respuestas adecuadas e inadecuadas de los estudiantes.

#### Respuesta adecuada

¿Quién resultó más afectado por el accidente?

*fue su madre, ana sayón saboya de (43) años.*

(Transcripción: fue su madre, Ana Sayón Saboya de (43) años.)

En esta respuesta, el estudiante identificó que Ana Sayón Saboya fue la persona más afectada por el accidente. Como se observa, el estudiante introdujo, además, la edad de la madre. La respuesta es considerada correcta, pues dicha información adicional no contradice lo señalado primero.

## X Respuesta inadecuada

¿Quién resultó más afectado por el accidente?

Loreto, Pedro Silva, Ana Sayón y sus hijos.

(Trascripción: Loreto, Pedro Silva, Ana Sayón y sus hijos.)

En este caso, el estudiante no ha identificado la información solicitada y solo copia literalmente datos de varias partes del texto. Esto revela la dificultad que muestra el estudiante para ubicar datos concretos y literales entre información variada pero semejante (nombres de otras personas). En este caso, la dificultad es mayor ya que el dato solicitado se encuentra incrustado en el texto.

Se estima que el 65% de los  
estudiantes peruanos está  
capacitado para enfrentarse  
con éxito a esta pregunta.

### Texto: Las mascotas

El siguiente texto es un texto argumentativo pues manifiesta claramente un punto de vista a favor de un tema sobre el que existen opiniones diversas, como es la crianza de animales domésticos en los hogares, con argumentos que apoyan estas opiniones. En ese sentido, el texto pretende influir en el lector con la finalidad de modificar una opinión que sea contraria a la crianza de dichos animales. Note que se trata de un texto breve, de lenguaje sencillo, cuya estructura puede distinguirse con facilidad. Así, el texto cuenta con una introducción en la que se expone la tesis central (rechazo a la idea de que las mascotas son dañinas). Luego se presentan los argumentos, en los que se incluye la referencia a casos concretos de la realidad con los que pueda identificarse el lector. Finalmente, el autor cierra el texto con una conclusión que reafirma su tesis: tener mascotas es saludable.

Lee con atención el siguiente texto:

## Las mascotas

Existen muchas personas que afirman que no hay nada más terrible que vivir con mascotas porque estas lo único que hacen es ensuciar y, en el caso de perros y gatos, hacer destrozos por toda la casa. Nada más alejado de la verdad. A los animales como el perro y el gato se les puede entrenar para que obedezcan a sus dueños y no hagan travesuras.

Asimismo, científicamente se ha demostrado que tener una mascota –perro, gato, canario...– ayuda a las personas a no es-

tar tan tensas y a relacionarse mejor con los demás. Por ejemplo, está probado que una persona que tiene un gato, al acariciarlo, se tranquiliza, se calma. Además, quien tiene animales domésticos y se relaciona con ellos crece en cuanto a ser una persona más responsable y también más fácil de tratar por quienes lo rodean, sean vecinos, amigos o familiares.

Como vemos, es necesario considerar que se vive mejor y se aprende a ser más sociable teniendo una mascota.

Elaborado por UMC.

### Pregunta 7

Suficiente

«Existen muchas personas que afirman que no hay nada más terrible que vivir con mascotas porque estas lo único que hacen es ensuciar y, en el caso de perros y gatos, hacer destrozos por toda la casa».

«Asimismo, científicamente se ha demostrado que tener una mascota —perro, gato, canario...— ayuda a las personas a no estar tan tensas y a relacionarse mejor con los demás».

Los dos párrafos anteriores indican:

- ✓ a) opiniones diferentes sobre las mascotas.
- b) opiniones a favor de las mascotas.
- c) opiniones en contra de las mascotas.
- d) las mismas opiniones sobre las mascotas.

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Hace inferencias.*

Texto: *Argumentativo*

Uso de la lectura: *Público*

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Suficiente*

Dificultad Rasch: *310*

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de hacer inferencias al reconocer relaciones semánticas implícitas expresadas entre dos o más proposiciones distantes en un texto argumentativo.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

Esta pregunta pretende que el estudiante relacione información local del texto. Note que el estudiante debe entender el sentido de cada uno de los párrafos, compararlos e integrarlos bajo una idea que los

sintetice: opiniones diferentes sobre las mascotas, correspondiente a la alternativa a).

Marcar las alternativas b) o c) supone que el estudiante ha deducido erróneamente, a partir de uno de los párrafos, una idea muy particular que pretende generalizarse y asumirla como síntesis. Por otro lado, la alternativa d) encierra una afirmación que no contempla que hay dos puntos de vista distintos.

Se estima que el 33% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

### Pregunta 8

¿Estás de acuerdo con el texto cuando afirma que tener una mascota ayuda a las personas a no estar tan tensas y a relacionarse mejor con los demás?

(marca tu respuesta)

SÍ

NO

¿Por qué?

---

---

Suficiente

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Reflexiona y evalúa.*

Texto: *Argumentativo*

Uso de la lectura: *Público*

Formato: *Respuesta extensa*

Nivel de desempeño: *Suficiente*

Dificultad Rasch: *363*

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la reflexión sobre un texto argumentativo a partir de su contenido.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

Esta pregunta pretende que el estudiante evalúe el contenido del texto. Para ello, debe haber comprendido el tema del mismo: los beneficios de la crianza de mascotas. A partir de esta interpretación, si el estudiante está de acuerdo, debe asumir una postura y justificarla con argumentos extraídos principalmente del texto.

Si no está de acuerdo, debe apelar a su conocimiento del mundo. Cabe señalar que, al tratarse de un texto argumentativo, el estudiante debe hacer alusión al tema de la tensión psicológica, de la relación con los demás o de la responsabilidad. Esta tarea es algo más compleja que la anterior, pues el estudiante debe relacionar un entendimiento global de un texto argumentativo con sus conocimientos previos.

#### ¿Cómo se calificaron las respuestas?

Se consideraron respuestas adecuadas aquellas en las que el estudiante aludía al tema de la tensión psicológica, al de la relación con los demás o al de la responsabilidad. En el caso de que el estudiante no haya estado de acuerdo con lo que se indicaba en la pregunta, debió argumentar con una característica negativa de la mascota.

Por su parte, fueron consideradas respuestas inadecuadas aquellas en las que el estudiante presentó argumentos vagos o irrelevantes.



## ¿Cómo respondieron los estudiantes?

A continuación, se presentan algunos ejemplos de respuestas adecuadas e inadecuadas de los estudiantes.

### Respuestas adecuadas

#### Respuesta A

¿Estás de acuerdo con el texto cuando afirma que tener una mascota ayuda a las personas a no estar tan tensas y a relacionarse mejor con los demás? (marca tu respuesta)



NO

¿Por qué?

Porque te vuelves mas responsable y sociable con los demas.

(Transcripción: Porque te vuelves mas responsable y sociable con los demas.)

#### Respuesta B



NO

¿Por qué?

Porque, nos ayuda a tener más obligación a cuidarlo a alimentarlo y asearlo.

Eso le va ayudar como experiencia con sus hijos.

(Transcripción: Porque, nos ayuda a tener más obligación a cuidarlo a alimentarlo y asearlo.

Eso le va ayudar como experiencia con sus hijos.)

En las respuestas anteriores, los estudiantes se muestran de acuerdo con la idea de que tener mascotas puede ayudar a sus dueños a estar menos tensos y a relacionarse mejor con los demás. Note cómo, en estos casos, las respuestas parafrasean las ideas señaladas en el texto.

## X Respuesta inadecuada

Respuesta C

¿Estás de acuerdo con el texto cuando afirma que tener una mascota ayuda a las personas a no estar tan tensas y a relacionarse mejor con los demás?

(marca tu respuesta)



NO

¿Por qué?

Porque la mascota es el mejor amigo del mundo y tenemos que cuidarlos. por eso se dice que el perro es el mejor amigo del hombre.

(Transcripción: Porque la mascota es el mejor amigo del mundo y tenemos que cuidarlos. por eso se dice que el perro es el mejor amigo del hombre.)

En este ejemplo, observamos que el estudiante no logra justificar su opinión pues la idea de la amistad es insuficiente.

( Se estima que el 15% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta. )

### Texto: Aventura en la cabeza de un calvo

El siguiente texto narrativo relata un hecho fantástico con cierto tono humorístico. El narrador —que también es personaje— cuenta en primera persona un hecho que le tocó vivir en circunstancias muy singulares. A pesar de no mencionar explícitamente qué o quién es, el lector puede inferir que es un insecto el que narra dicha aventura en la cabeza de un calvo. Es un texto extenso, de estructura libre y con un lenguaje sencillo.

#### Aventura en la cabeza de un calvo

¡A que ninguno de ustedes en ninguna de sus aventuras ha caminado por la cabeza de un calvo! Yo viví en una.

Esta era una cabeza que pertenecía a un muchacho moreno y crespo. Ahora es una persona calva.

¡Qué grande puede verse una cabeza cuando tienes que recorrerla! Para ir de la frente al cuello tuve que andar tres días. Al comienzo era difícil mantener el equilibrio, porque parece que este hombre me sentía y trataba de botarme. Pero pienso que pronto se acostumbró a mi presencia, pues en vez de manotazos y rascadas se pasaba la mano suavemente, con cariño, cerca de mí.

Así vivimos él y yo durante un invierno, y pude ser testigo de cómo se le caía el poco pelo que le quedaba. Cada día se le caían tres o cuatro árboles, perdón, así los llamo yo; pelos, dicen ustedes. Pronto se quedó con un solo pelo, y varias veces estuvo tentado de arrancárselo para ser definitivamente un calvo.

Entonces, un día yo bajé hasta su oreja y le dije:

—¿Cómo vas a hacer eso, no le guardas cariño? ¿Cómo lo vas a matar de un arrancón? Y además me quedaría sin sombra. Anda, no seas malito, quédate con él.

Parece que me escuchó, porque vivimos durante varios meses él, el pelo y yo.

Un día, mientras él y yo dormíamos, el pelo se cayó y, en ese momento, los dos nos dimos cuenta de que ya no estaba. Entonces, nos miramos por primera vez.

—¿Sabes? —me dijo—, yo también le tenía cariño. Había sido el más leal, el más valiente, me acompañó hasta que no pudo más. Mientras él me hablaba, yo sentía mi llanto.

La cabeza de ese hombre calvo fue la mejor cabeza que conocí, y esta aventura la recuerdo cada día.

Texto de Cecilia Bustamante de Roggero. Adaptado por UMC.

### Pregunta 9

El personaje tiene otro modo de llamar a los pocos pelos que le quedan al calvo. ¿Cómo los llama?

---

Básico

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Obtiene información explícita.*

Texto: *Narrativo*

Uso de la lectura: *Recreativo*

Formato: *Respuesta corta*

Nivel de desempeño: *Básico*

Dificultad Rasch: *2.83*

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de obtener información explícita del texto al solicitar al estudiante identificar un dato concreto insertado en medio de un texto narrativo.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe identificar información explícita del texto. Así, el estudiante debe ubicar en el cuarto párrafo la oración en la que el personaje llama «árboles» a los pelos que le quedan al calvo. El estudiante debe ceñirse a la información que está presente de manera explícita en el texto.

#### ¿Cómo respondieron los estudiantes?

A continuación, se presentan algunos ejemplos de respuestas adecuadas e inadecuadas de los estudiantes.

#### Respuesta adecuada

Respuesta A

El personaje tiene otro modo de llamar a los pocos pelos que le quedan al calvo. ¿Cómo los llama?

se los llamaba arboles

(Transcripción: se los llamaba arboles)

En esta respuesta, es evidente que el estudiante ubicó en el cuarto párrafo el término que hace alusión a los pocos pelos del calvo.

## X Respuestas inadecuadas

### Respuesta B

El personaje tiene otro modo de llamar a los pocos pelos que le quedan al calvo. ¿Cómo los llama?

moreno y crespo

(Trascripción: moreno y crespo)

### Respuesta C

El personaje tiene otro modo de llamar a los pocos pelos que le quedan al calvo. ¿Cómo los llama?

A los calvos se los llama en otras palabras pelacho

(Trascripción: A los calvos se los llama en otras palabras pelacho)

Como vemos, las respuestas B y C son erradas. En la primera, el estudiante ha transcrito parte de la descripción física del personaje. No ha localizado la información que aparece de manera explícita en el cuarto párrafo. La dificultad de los estudiantes para responder adecuadamente la pregunta parece estar dada por una interpretación incorrecta de la misma. Parecen haber entendido más bien ¿cómo era el personaje antes de volverse calvo? o ¿cómo se llama a los calvos?

En la segunda respuesta, el estudiante responde la pregunta apelando, más bien, a su conocimiento del mundo, sin remitirse a la información del texto. En efecto, «pelacho» es el apelativo que reciben las personas calvas en la selva del Perú. Por otro lado, en este caso, se responde a la pregunta ¿cómo se le llama al calvo en el cuento?, y no a los pelos, como se solicitaba.

( Se estima que el 49% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta. )

### Pregunta 10

¿Por qué el personaje que vive en la cabeza del calvo no quiere que el último pelo de la cabeza sea arrancado?

Suficiente

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Hace inferencias.*

Texto: *Narrativo*

Uso de la lectura: *Recreativo*

Formato: *Respuesta corta*

Nivel de desempeño: *Suficiente*

Dificultad Rasch: 303

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de hacer inferencias al reconocer las relaciones de causa-efecto en un texto narrativo.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe establecer con claridad las relaciones de causa-efecto planteadas en el texto. Dado que la historia no remite a un contexto humano convencional, la respuesta del estudiante debe aludir a la idea de que el protagonista le guarda cariño

al pelo o a la idea de que el pelo le da sombra. El estudiante puede ceñirse al texto o parafrasear la información ofrecida. La complejidad de la tarea radica en que, en este caso, es necesario interpretar los sentimientos o la actitud de un narrador-personaje a partir de lo que hace, dice o piensa en el relato.

#### ¿Cómo respondieron los estudiantes?

A continuación, se presentan algunos ejemplos de respuestas adecuadas e inadecuadas de los estudiantes.

#### ✓ Respuestas adecuadas

Respuesta A

¿Por qué el personaje que vive en la cabeza del calvo no quiere que el último pelo de la cabeza sea arrancado?

*Porque le guardaba cariño y por ser leal*

(Trascripción: Porque le guardaba cariño y por ser leal)

Respuesta B

¿Por qué el personaje que vive en la cabeza del calvo no quiere que el último pelo de la cabeza sea arrancado?

*-Por que le tomo cariño y era una sombra para él.*

(Transcripción: Por que le tomo cariño y era una sombra para él.)

Como se observa en estas respuestas, los estudiantes pudieron establecer la relación de causa-efecto planteada en el texto. En el primer caso, se hace alusión a la idea de que el insecto le guardaba cariño al pelo. En el segundo, se mencionan las dos razones señaladas en el texto: el hecho de que el protagonista le tenía cariño al pelo y que este le servía de sombra.

**X** Respuesta inadecuada

Respuesta C

*Para no ser un calvo*

(Transcripción: Para no ser un calvo)

En esta respuesta, observamos que el estudiante se confundió de personaje, pues se pide que se explique los sentimientos del insecto y no del hombre.

( Se estima que el 37% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta. )

### Pregunta 11

¿Cuál de estas afirmaciones del narrador nos hace pensar que se trata de un personaje muy pequeño?

- a) «Así vivimos él y yo durante el invierno...»
- b) «Pronto se acostumbró a mi presencia...»
- ✓ c) «Para ir de la frente al cuello tuve que andar tres días...»
- d) «Nos miramos por primera vez...»

Suficiente

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Hace inferencias.*

Texto: *Narrativo*

Uso de la lectura: *Recreativo*

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Suficiente*

Dificultad Rasch: *316*

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de hacer inferencias al reconocer relaciones semánticas implícitas expresadas en dos o más proposiciones distantes en un texto narrativo.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe relacionar la información del texto con la que maneja acerca del mundo. Note que el estudiante debe entender que en las alternativas se presentan citas textuales (expresiones extraídas del texto) y que solo una de ellas alude al tamaño del personaje. El estudiante debe vincular esas expresiones con su saber acerca del tamaño de las cosas, de las dimensiones, etc. y realizar deducciones relacionadas con este tema. De hecho, la operación que se espera que realice es deducir que el personaje es tan pequeño que le toma mucho tiempo desplazarse de un lugar a otro, deducción que corresponde con la alternativa c). Las otras alternativas presentan extractos de comienzos de oración que aparecen en el texto y que están cerca de la información solicitada, pero que no guardan ninguna relación con el tema del tamaño del personaje.

Se estima que el 32% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.



### Texto: Obesidad

El texto que se presenta a continuación es un afiche cuya finalidad es persuasiva: su intención es lograr la modificación de una conducta que, en este caso, está relacionada con el cuidado del peso. Así, se censuran ciertos hábitos alimenticios por ser considerados nocivos para la salud. Note que en el texto, además, se relaciona una escasa información verbal con una imagen bastante expresiva y sugerente.

Observa y lee con atención este afiche:



Fuente: Diario *El Comercio*. Adaptado por UMC.

## Pregunta 12

Este afiche señala que «la obesidad es una enfermedad que trae más enfermedades». ¿A qué enfermedades se refiere?

---

Básico

### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Hace inferencias.*

Texto: *Argumentativo*

Uso de la lectura: *Público*

Formato: *Respuesta corta*

Nivel de desempeño: *Básico*

Dificultad Rasch: *268*

### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de hacer inferencias al reconocer relaciones semánticas que se dan entre la información verbal y la icónica en un afiche publicitario.

### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe relacionar la información icónica con la verbal proporcionadas por el texto. Para ello, debe relacionar la figura del corazón que se muestra agotado y la del hombre gordo comiendo una hamburguesa con el encabezado: «La obesidad es una enfermedad que trae más enfermedades». Las respuestas consideradas adecuadas pueden hacer alusión a las distintas enfermedades provocadas por la obesidad y vinculadas con el corazón.

### ¿Cómo respondieron los estudiantes?

A continuación, se presentan algunos ejemplos de respuestas adecuadas e inadecuadas de los estudiantes.

#### Respuestas adecuadas

##### Respuesta A

Este afiche señala que "la obesidad es una enfermedad que trae más enfermedades". ¿A qué enfermedades se refiere?

*Como ataques al corazón o infartos, etc.*

(Transcripción: Como ataques al corazón o infartos, etc.)

##### Respuesta B

*Se refiere al ataque del corazón.*

(Transcripción: Se refiere al ataque del corazón.)

En estas respuestas, los estudiantes pudieron establecer correctamente la relación entre el dibujo y la frase que presenta el texto. Note que los estudiantes pusieron énfasis en la idea de que la obesidad puede causar ataques al corazón o infartos, información que no está señalada en el texto verbal, sino que figura en lenguaje icónico.

### **X** Respuesta inadecuada

Respuesta C

Este afiche señala que "la obesidad es una enfermedad que trae más enfermedades". ¿A qué enfermedades se refiere?

la enfermedad de gorduras

(Transcripción: la enfermedad de gorduras)

Como vemos, en esta respuesta, el estudiante no ha vinculado adecuadamente la frase que aparece en el texto con el dibujo que presenta el corazón. Se ha limitado a interpretar una parte del dibujo (la que corresponde al hombre gordo), pero no ha considerado el dibujo del corazón enfermo.

Se estima que el 55% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

### Pregunta 13

¿Cuál es el mensaje principal del afiche?

- ✓ a) Hay que evitar la obesidad porque es mala para la salud.
- b) Las personas no deben engordar mucho.
- c) Los que están gordos no deben adelgazar.
- d) La obesidad es una enfermedad del corazón.

Suficiente

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Hace inferencias.*

Texto: *Argumentativo*

Uso de la lectura: *Público*

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Suficiente*

Dificultad Rasch: *308*

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de hacer inferencias al deducir la idea principal de un afiche publicitario.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

Para deducir la idea principal del afiche, el estudiante debe relacionar los distintos elementos que lo conforman, tomando en cuenta que su intención o propósito es censurar determinados hábitos alimenticios. En este caso, la frase «Hay que evitar la obesidad porque es mala

para la salud» es la que resume el mensaje o idea principal, y corresponde a la alternativa a). La alternativa b) es una afirmación que apela a un cambio de actitud («Las personas no deben engordar mucho»), pero no alude al argumento principal que sustenta el afiche: sus consecuencias negativas para la salud. La alternativa c) es una respuesta que no guarda necesariamente relación con el texto. La alternativa d) solo enfoca una parte del afiche, la del corazón enfermo, que es una de las ideas que ilustra y complementa el mensaje principal del texto, pero además recoge una idea errada porque la gordura, sin ser una enfermedad coronaria, produce enfermedades coronarias.

Se estima que el 35% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

### Pregunta 14

Suficiente

Con este afiche se busca principalmente:

- a) informar sobre las enfermedades del corazón.
- b) describir en qué consiste la obesidad.
- ✓ c) aconsejar al público que cuide su peso.
- d) ordenar a los gordos que adelgacen.

#### FICHA TÉCNICA

Capacidad: *Hace inferencias.*

Texto: *Argumentativo*

Uso de la lectura: *Público*

Formato: *Opción múltiple*

Nivel de desempeño: *Suficiente*

Dificultad Rasch: *362*

#### ¿Qué evaluamos?

Esta pregunta evalúa la capacidad de hacer inferencias al deducir el propósito de un afiche publicitario.

#### ¿Qué debe hacer el estudiante para responder la pregunta?

En esta pregunta, el estudiante debe inferir la intención comunicativa del autor del afiche: persuadir a la gente de conservar la salud descartando hábitos alimenticios negativos.

La respuesta correcta es la alternativa c). Las alternativas a) y b) dan cuenta de propósitos vinculados con otros tipos de textos, como pueden ser textos expositivos y descriptivos. La alternativa d), por su parte, interpreta que la finalidad del afiche no es sugerir un cambio de conducta y motivar una reflexión, sino demandar (ordenar) un determinado comportamiento.

Se estima que el 16% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

# 5

## Dificultades en comprensión lectora:

### Probables causas y algunas sugerencias pedagógicas para mejorar el desempeño de los estudiantes



**A** continuación, se presentarán las dificultades que han tenido los estudiantes de sexto grado de primaria al responder a las preguntas de la prueba. Además, se expondrán sus posibles causas y algunas sugerencias para mejorar el desempeño de los estudiantes en comprensión lectora.

#### Problema 1

LOS ESTUDIANTES TIENEN DIFICULTADES AL ENFRENTARSE CON TEXTOS DE TIPOS DIVERSOS.

El estudiante demuestra dificultades para comprender textos expositivos, descriptivos o argumentativos en sus diferentes géneros: noticias de diarios, crónicas periodísticas, cartas, artículos de opinión, cuadros estadísticos y afiches. Esta dificultad no se aprecia en la comprensión de textos narrativos.

#### *Posibles causas*

Probablemente, existe una tendencia a privilegiar el texto narrativo (cuentos, mitos, leyendas, fábulas) en el trabajo en el aula sobre otros tipos de textos de circulación social<sup>36</sup> (noticias, crónicas periodísticas, artículos de diarios y revistas, afiches publicitarios, etc.). Parece asumirse equivocadamente que los textos narrativos son los únicos textos adecuados para el aprendizaje de la lectura.

Asimismo, el hecho de que no se utilice para la enseñanza textos que combinan información verbal con gráficos ni textos que presentan la información distribuida de muy variadas formas parece deberse a una noción de texto que incluye solo aquellos que están escritos «de corrido», en prosa estándar, constituidos por párrafos.

#### *Sugerencias*

Es importante que, desde los primeros grados de la escolaridad —y según el grado—, enfrentemos a los estudiantes con diferentes tipos de texto (sean estos narrativos, expositivos, descriptivos, instructivos o argumentativos) en sus diferentes géneros (noticias, artículos de diarios y revistas, carteles, afiches, tablas diversas, cuadros estadísticos, etc.), ya que cada tipo de texto exige al lector poner

36. Se llama «textos de circulación social» a aquellos textos que evidentemente son de conocimiento y uso público, y pueden encontrarse en diarios, revistas, libros e internet. Cabe señalar que precisamente estos tipos de texto son los que van a encontrar los estudiantes en la vida cotidiana.

en práctica diferentes estrategias. Los diferentes tipos de texto poseen una estructura y unos elementos característicos que condicionan la interpretación del lector.

Si bien la lectura de los textos narrativos es importante, es recomendable recordar que el enfoque comunicativo propone aplicar estrategias dirigidas a que el estudiante extraiga información, interprete ideas y opine críticamente sobre los diversos tipos de texto en los diferentes niveles de la escolaridad.

## Problema 2

EL ESTUDIANTE NO INTERPRETA ADECUADAMENTE TEXTOS DE USO PÚBLICO.

El estudiante muestra dificultad en el momento de enfrentarse a textos de uso público, como avisos promocionales, noticias, artículos de opinión, etc.

### *Posibles causas*

La práctica en el aula limita a los estudiantes a leer textos cuyos usos de lectura son principalmente recreativos (cuentos, leyendas y poemas) y educacionales (textos escolares y materiales didácticos). En el aula, parece predominar el uso de textos específicamente escritos para enseñar, diferentes de los que se leen fuera de la escuela o de los que circulan socialmente (noticias, artículos de diarios y revistas, afiches publicitarios, etc.).

### *Sugerencias*

Es importante destacar que el enfoque comunicativo toma en cuenta que las habilidades lectoras del estudiante se despliegan cuando enfrenta un texto en una situación comunicativa concreta. Esta última está recogida por el modelo de evaluación con el nombre de «uso de la lectura»,<sup>37</sup> el cual está definido por el uso al que están destinados los textos o por la función que les otorga el autor cuando los construye.

Por ejemplo, un libro escolar (como el libro de Comunicación Integral) es un texto de un uso educacional, porque su uso principal es didáctico; es decir, está orientado principalmente a una formación escolarizada. Sin embargo, si no está acompañado por textos no escolarizados, puede contribuir a aislar al estudiante de la realidad exterior en su formación lectora.

Por ello, en primer lugar, es recomendable que, cuando los docentes seleccionen los textos (escolarizados o no escolarizados), les hagan a los estudiantes preguntas tales como ¿quién redactó o construyó este texto?, ¿con qué fin lo hizo?, ¿cuál es el uso que se le da en el mundo? Estas interrogantes harán más consciente al estudiante de los diversos usos o propósitos que pueden ser relevantes para comprender el texto y para que este adquiera sentido para su vida.

37. Como se ha señalado antes, el modelo de evaluación considera tres dimensiones por las que se indaga por la comprensión lectora: las capacidades, los textos (tipos de texto) y los usos de la lectura.

En segundo lugar, es importante considerar que la comprensión lectora es una habilidad que no solo sirve para desenvolverse en las actividades escolares sino que es necesario desarrollarla para poder seguir aprendiendo. Por lo tanto, el estudiante debe concluir su etapa escolar habiendo adquirido la competencia lectora que relacionará con múltiples áreas de la vida. Por ello, considerando su edad y el grado en el que sus estudiantes se encuentran, es necesario que el docente proponga no solo textos ubicados en situaciones educacionales o de entretenimiento sino también textos cuyo uso esté más enmarcado en el terreno de lo público, como letreros, afiches, noticias, instrucciones de uso, etc.

### Problema 3

EL ESTUDIANTE NO ENCUENTRA INFORMACIÓN EXPLÍCITA CUYA BÚSQUEDA REQUIERE DE ESTRATEGIAS MÁS COMPLEJAS.

A pesar de que la obtención de información explícita es una capacidad sencilla pues requiere de una lectura solo literal, el estudiante puede encontrar difícil ubicar información explícita en el texto. Esta dificultad se da cuando, en las preguntas, las partes del texto están formuladas de forma distinta de como está en la lectura o cuando deben buscar la información literal en textos con los que no están muy familiarizados en cuanto a su temática o forma.

#### *Posibles causas*

En la práctica en el aula, prevalecen —en lo que es lectura literal— solo preguntas directas y dirigidas a ubicar datos ubicados en una o dos líneas del texto y que indagan por el lugar, nombre de personajes, fechas, etc. (preguntas que comienzan con dónde, quién, cuándo, etc.). Sin embargo, no se acompaña estas preguntas con otras de mayor complejidad<sup>38</sup> en lo que se refiere a esta capacidad. Aparentemente, tampoco se expone a los estudiantes a textos con información variada y dispuesta de diferentes formas.

#### *Sugerencias*

Es necesario que, cuando el docente proponga tareas de lectura literal, no se limite a hacer solo preguntas directas. Debe acompañarlas con otras en las que se le pide al estudiante relacionar dos o más datos para encontrar información explícita. Generalmente, estas últimas preguntas (¿por qué?, ¿cómo era el personaje?, ¿cuáles fueron las consecuencias?, etc.) giran en torno de respuestas algo más extensas.

Asimismo, el docente debería formular preguntas que no siempre sean una copia literal de la información solicitada, sino un parafraseo de esta información. Por ejemplo, en un texto, aparece la siguiente frase: «Perú, Brasil y México son tres

38. Las preguntas de mayor complejidad son aquellas en las que el estudiante debe ubicar información explícita que se encuentra incrustada en el texto, relacionar varios datos diversos, o ubicar la información entre datos que se asemejan y que pueden distraer al lector. Entre estas preguntas, se consideran, también, las que se plantean a partir de un texto complejo.



grandes productores de café en el mundo». Una pregunta demasiado directa, literal y simple sería: «¿Cuáles son los tres grandes productores de café?». Más bien, una pregunta como: «¿Qué países sudamericanos son los que producen más café en el mundo?» tendría un mayor nivel de complejidad que la anterior, pues está parafraseada y no es tan literal.

#### Problema 4

LOS ESTUDIANTES NO RECONOCEN LA INFORMACIÓN ESENCIAL DE LOS TEXTOS.

Los estudiantes no focalizan la idea principal o el tema central en un texto, sino que se detienen en alguna idea particular y realizan lecturas locales o fragmentarias.

#### *Posibles causas*

Probablemente, el tipo de lecturas que se vienen trabajando en la escuela son lecturas lineales y fragmentadas de los textos, en las que los estudiantes se detienen en explorar la búsqueda de información explícita y evidente.

Por otro lado, parece sobrevivir en la práctica docente una única manera de leer: linealmente, palabra por palabra, desde el inicio hasta el fin del texto. En este sentido, el texto no es visto como un entramado de ideas que se organizan de manera jerárquica sino como un conjunto de palabras y frases aisladas agrupadas unas tras otras en torno de un título.

#### *Sugerencias*

Es importante que los docentes realicen actividades destinadas a que los estudiantes focalicen lo que es importante teniendo en cuenta los propósitos que guían la lectura: ¿cuál es la información esencial que aporta el texto?, ¿cuál puedo considerar que es poco relevante? En la mayoría de textos, hay información que es esencial y otra que es accesoria o complementaria. No distinguir entre estos dos tipos de información puede llevar a los estudiantes a distorsionar el significado global.

Es necesario que el estudiante, desde los primeros grados de la escolaridad, no solo lea para buscar datos concretos y particulares (qué pasó o quién lo hizo) sino que, a partir de una lectura total del texto, se forme una idea general de este (de qué trata el texto). El docente debe incentivar una lectura atenta y total, de modo que los estudiantes logren integrar las proposiciones del texto y construir sintéticamente una idea esencial que las englobe (idea principal). Una actividad específica en este caso puede ser que los estudiantes intenten colocarle un título al texto y luego reflexionen si este es apropiado o no en función de su contenido y de su información.

## Problema 5

EL ESTUDIANTE NO RECONOCE LAS INTENCIONES COMUNICATIVAS DE LOS TEXTOS.

Los estudiantes no reconocen cuál es la finalidad (intención o propósito) que tuvo el autor para escribir determinado texto ni toman en cuenta que el texto fue elaborado para un tipo de interlocutor o auditorio, amplio o restringido.

### *Posibles causas*

Probablemente, en la práctica docente, se enseña al estudiante a decodificar la información o descifrar el sentido del texto fijándose solo en las palabras y frases que componen el mensaje escrito, sin hacerlo consciente de que los textos están escritos para transmitir un significado determinado, que sus autores tienen propósitos específicos y que están dirigidos a públicos concretos. No es lo mismo, por ejemplo, un texto cuya intención es informar sobre un tema determinado que otro escrito por un autor cuyo propósito es que lo ayuden a buscar algo que se le perdió.

Esta práctica en el aula puede estar relacionada con el sentido meramente escolar que se adopta en la enseñanza de la lectura. Es decir, la lectura aparece frecuentemente en la escuela como una actividad cuyo único objetivo es aprender a leer aislando el texto de la intención que tuvo el autor para escribirlo o de la forma en que lo redactó o de la situación en que se elaboró. Al parecer, existen muy pocas actividades de lectura y escritura propuestas en la escuela que estén enmarcadas en situaciones de comunicación real. Parece un trabajo didáctico difícil para algunos docentes proponer actividades que le otorguen a la lectura el mismo sentido que tiene fuera de la escuela. Esta situación puede originar la falta de reflexión en torno de la función para la cual los textos son escritos y de los diferentes contextos en los cuales aparecen.

### *Sugerencias*

El objetivo principal es que las actividades de lectura tengan sentido desde el punto de vista del estudiante. Esto significa, entre otras cosas, que deben cumplir una función para la realización de un propósito que para él resulte significativo (en el sentido de que lo conozca, lo valore, le interese).

En este panorama, será más sencillo para el docente estimular al estudiante a que reconozca que un texto se escribe con una finalidad y que para comprenderlo no es suficiente descifrar el contenido sino también descubrir la intención o propósito del autor, entre otros factores. Por ello, cobrará más sentido que los estudiantes respondan a las preguntas ¿quién escribió el texto?, ¿para qué lo hizo?, ¿qué finalidad persigue con este texto?, ¿a quién se dirige? o ¿qué efecto quiere producir en mí este autor con este texto? Estas preguntas no solo deben responderse al inicio sino a lo largo de toda la lectura, de manera que la guíen y unifiquen el sentido global del texto.

Por otro lado, es importante fomentar el contacto con diversos tipos de texto, ya que ello les brindará a los estudiantes el espacio para reconocer distintos modos

de aproximación al propósito del autor. Este trabajo deberá implicar, además, que los docentes propongan situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes sientan la necesidad de leer con variados propósitos. El propósito de la lectura determina tanto el tipo de texto que se seleccionará como las estrategias lectoras más adecuadas.

### Problema 6

EL ESTUDIANTE NO PUEDE DEDUCIR EL SIGNIFICADO DE PALABRAS O EXPRESIONES A PARTIR DEL CONTEXTO DE LA LECTURA.

El estudiante tiene dificultades para deducir el significado de una palabra o frase valiéndose solo del contexto de la lectura.

#### *Posibles causas*

La práctica en el aula está orientada a que los estudiantes lean un texto, subrayen palabras desconocidas y luego busquen su significado en el diccionario. Así, los estudiantes no realizan el ejercicio —en el marco de una lectura inferencial— de deducir el significado de palabras o expresiones a partir de la información que las rodea. Se busca que el estudiante incorpore «palabras nuevas» en su vocabulario personal, pues luego se le da la tarea de hacer oraciones con esas palabras y, por último, la indicación de que las memorice. Estas actividades solo pueden provocar, en el mejor de los casos, que el estudiante «aprenda» un único significado de la palabra (cuando esta puede tener muchos significados dependiendo del contexto) y que, además, lo «aprenda» por un corto periodo. Por el contrario, la mejor manera de que esas palabras nuevas sean asimiladas de modo más permanente es que el estudiante descubra, en lo posible, su significado a partir del contexto.

#### *Sugerencias*

En relación con esta dificultad, creemos que el trabajo del docente debería consistir en desarrollar habilidades en el estudiante que le permitan construir el significado que las palabras y expresiones adquieren dentro de un texto. Así, los docentes deberían trabajar con los estudiantes en el reconocimiento de palabras a partir del contexto de la lectura. Luego, podrá trabajar en el reconocimiento del sentido de las frases y, finalmente, de las oraciones.

Por otro lado, el uso del diccionario es pertinente y necesario cuando permite identificar los diferentes significados que pueden tener las palabras, pero siempre relacionándolos con el contexto de la lectura. También debemos usar el diccionario cuando el significado de la palabra no puede ser deducible solo por el contexto.

Sería pertinente recordar además que, para comprender un texto, no es necesario saber el significado de todas las palabras sino de aquellas imprescindibles para el entendimiento cabal del texto.

## Problema 7

### EL ESTUDIANTE TIENE DIFICULTADES PARA HACER LECTURAS INFERENCIALES Y CRÍTICAS.

En general, los estudiantes responden preguntas relacionadas con una lectura literal en la que solo se trata de encontrar información concreta y explícita en el texto. Sin embargo, tienen dificultades para hacer una lectura inferencial (relacionar e integrar ideas) y crítica (sustentar una opinión sobre un tema).

#### *Posibles causas*

En la escuela, sigue predominando la lectura literal de los textos. Esta situación puede comprobarse por las numerosas preguntas que, tradicionalmente, hacen los docentes a sus estudiantes sobre datos muy particulares y concretos, como ¿quiénes son los personajes?, ¿dónde ocurren los hechos?, ¿cómo se llamaba el niño del cuento?, etc. En cambio, para trabajar la lectura inferencial, generalmente tiende a plantearse una sola pregunta típica: ¿cuál es la idea principal?; y, para la lectura crítica, a menudo se suele solicitar a los estudiantes una simple opinión sobre un texto (—«A ver, Rosita, ¿te gustó el texto?» —«Sí, profesora, sí me gustó»; —«Pedro, ¿qué enseñanza te deja el cuento?» —«Que hay que ser buenos, profesora») en vez de que, además, sustenten su punto de vista señalando razones o argumentos.

#### *Sugerencias*

El docente debe tener en cuenta que la lectura literal no permite ir más allá de la superficie del texto y proponer al estudiante tareas de ese tipo genera que este se limite a decodificar mecánicamente. La lectura literal no permite al estudiante establecer diversas relaciones entre la información del texto para deducir ideas implícitas y, de este modo, realizar una interpretación adecuada del texto hasta llegar a indagar sentidos más complejos. Tampoco le permite al estudiante repensar el texto, realizar una mirada crítica y opinar sobre él. Esto no significa que la lectura literal sea inútil, sino que el docente no debería convertirla en el eje del proceso de comprensión lectora. Por ello, es importante que, desde los primeros grados de la escolaridad, los estudiantes realicen lecturas inferenciales y críticas paralelas a las de la lectura literal.

Se debe recordar que el enfoque comunicativo plantea un trabajo de los diferentes niveles de lectura desde el inicio de la escolaridad. El tema de la complejidad con la cual se debe trabajar este tipo de lectura con estudiantes tan pequeños debe verse a partir del texto propuesto y de la profundidad con la que se abordan las preguntas inferenciales y críticas.

El nivel de exigencia de las preguntas relacionadas con estos tipos de lectura en tercero y quinto grados de secundaria, obviamente, será mayor que el planteado para segundo y sexto grados de primaria, por ejemplo.

## Problema 8

EL ESTUDIANTE NO REFLEXIONA CRÍTICAMENTE SOBRE EL CONTENIDO DE LOS TEXTOS.

Las preguntas más difíciles de la prueba son las que solicitan que el estudiante adopte una postura a favor o en contra de algún tema y la justifique. En este sentido, los estudiantes tienen dificultades para adoptar un punto de vista y dar razones para sustentarlo. Por lo general, los estudiantes, en el caso de que tomen una posición (de acuerdo o en desacuerdo), repiten solo la información que se señala en la pregunta para fundamentarla.

### *Posibles causas*

La práctica en el aula continúa privilegiando las actividades relacionadas con la lectura literal de los textos. Además, a menudo, se solicita a los estudiantes una simple opinión sobre un texto sin que sustenten su punto de vista señalando razones o argumentos.

Por otro lado, es probable que, para algunos docentes, sea difícil manejar las diferentes opiniones de los estudiantes y saberlas respetar, confrontar, relacionar con otras, similares o contrarias, y encausarlas de manera adecuada. Probablemente, sea más sencillo determinar cuáles son las respuestas «correctas» o «incorrectas» si las respuestas se refieren a datos concretos, específicos y explícitos de los textos que si se abren a interpretaciones más personales a partir de la información que el texto señala.

### *Sugerencias*

Es sumamente importante que, desde los primeros grados de la escolaridad, se trabajen actividades que impliquen lecturas críticas. Para ello, es necesario que los estudiantes se acostumbren a sustentar sus posturas con argumentos válidos obtenidos a partir de la información que el texto les brinda y que van más allá de una simple opinión sin sustentar, del tipo «Sí / No estoy de acuerdo» o, simplemente, una sustentación que parafrasea la pregunta.

No se debe olvidar que el lector construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados.

Por esta razón, los estudiantes deben ser expuestos a una diversidad de textos de diferente tipo que rebasen el ámbito puramente escolar (noticias, artículos de diarios y revistas, reportajes, entrevistas, crónicas, estudios sobre temas de actualidad, infografías, cuadros estadísticos, afiches, etc.).

Por ejemplo, se puede tomar un texto argumentativo para plantear preguntas como ¿cuál es el tema en cuestión? o ¿cuál o cuáles son los principales argumentos a favor y en contra? Luego, podrá preguntarse al estudiante: «Según lo que has leído, ¿qué opinas sobre lo discutido en el texto?» o «¿Estás de acuerdo o en contra?». Sin embargo, hay que complementar, necesariamente, la pregunta con otras indicaciones como: «Fundamenta tu respuesta», «Explica tus razones», «Sustenta tu opinión».

## Problema 9

EL ESTUDIANTE NO EVALÚA LA FORMA EN QUE SE ESCRIBIÓ EL TEXTO.

Los estudiantes no comprenden ni evalúan los aspectos relacionados con la forma del texto, como los recursos gráficos de diagramas y cuadros, y otros recursos no verbales que utiliza el autor para transmitir significado.

### *Posibles causas*

La práctica en el aula solo se concentra en trabajar con los estudiantes el contenido (qué se dice), pero no aprecia la forma de un texto (cómo se dice). No se toma en cuenta que el texto comunica no solo contenido e intención del autor, sino también por su forma, pues el autor despliega una serie de recursos distintos (lenguaje, tono, estructura) para transmitir su mensaje, para hacerse entender mejor, para ser más entretenido, para convencer a alguien de algún tema, etc.

Asimismo, es posible que la práctica docente no promueva una reflexión sobre los posibles significados de los recursos gráficos utilizados por el autor para transmitir significado, pues no considera la forma de estos como un aspecto relevante en la comprensión de la lectura, sino algo meramente accidental y circunstancial.

Además, es probable que los textos que son trabajados por los docentes no favorezcan esta reflexión pues no presentan formatos variados: suelen ser textos narrativos o instructivos, que, a lo sumo, están acompañados de una ilustración y en los que el estudiante se concentra únicamente en el contenido verbal, sin relacionarlo adecuadamente con el contenido no verbal (imágenes).

### *Sugerencias*

Lo primero que el docente debería hacer es motivar al estudiante a distinguir lo que es el contenido (lo que se dice) y lo que es la forma (cómo se dice) de un texto. El docente debe guiar la lectura con preguntas que ayuden al estudiante a diferenciar el contenido del texto (las ideas, los argumentos, las conclusiones) de la forma en que aparece este contenido. Por ejemplo, para indagar por el aspecto formal de un texto, el docente podría proponer dos textos que tengan estructuras y lenguajes distintos y hacer preguntas como ¿en qué se diferencia el lenguaje de ambos autores?, ¿cuál adopta un lenguaje más coloquial?, ¿cómo están distribuidos los párrafos?, ¿tiene subtítulos?, ¿cuál es la importancia de haber dispuesto la información de una u otra manera?, ¿por qué utiliza determinada imagen en un texto ícono-verbal?, ¿qué efecto produce en el lector escribir con un lenguaje formal o coloquial?, etc.

Es importante, entonces, que el estudiante logre diferenciar el contenido de la forma en el momento del análisis de un texto. Sin embargo, debe resaltarse la idea de que el contenido y la forma transmiten el significado en forma conjunta. Es decir, de la relación entre la forma y el contenido, se generan los significados: las ideas principales, la conclusión del texto, el mensaje que se quiere transmitir, etc.

Para que el estudiante logre evaluar la forma de los textos, es de suma importancia que el docente enfrente al estudiante, a lo largo del año, con diversos tipos de texto que tengan propósitos diferentes y que puedan mostrarle el empleo de dis-

tintos recursos formales (tipo y tamaño de letra, tipo de lenguaje, tono, ilustraciones y fotografías, diseño, diagramación, o signos gráficos —notas a pie de página—, uso de comillas y paréntesis, etc.). Ejemplos de estos tipos de texto son los provenientes de diarios y revistas (noticias, crónicas, avisos publicitarios, textos informativos con cuadros estadísticos), textos instructivos (recetarios de cocina, manuales de instrucciones), textos personales (cartas, correos electrónicos, mensajes) y textos literarios (libros de cuentos, novelas y poemas).

Ante esta diversidad textual, el estudiante debe reconocer, con ayuda del docente, los múltiples usos que puede tener un texto. En la medida que el estudiante es consciente de que un texto está escrito «para algo» (que tiene un uso, un propósito), podrá reflexionar acerca del porqué de ciertos aspectos formales: un texto que quiere vender un producto debe tener ciertas características, diferentes de las de un texto que informa sobre la muerte de una persona pública, diferentes de las de un manual para armar una bicicleta o diferentes de las de un mensaje para un amigo del barrio. Un mismo recurso gráfico puede tener diferentes significados o usos dependiendo del tipo de texto en el que aparece.

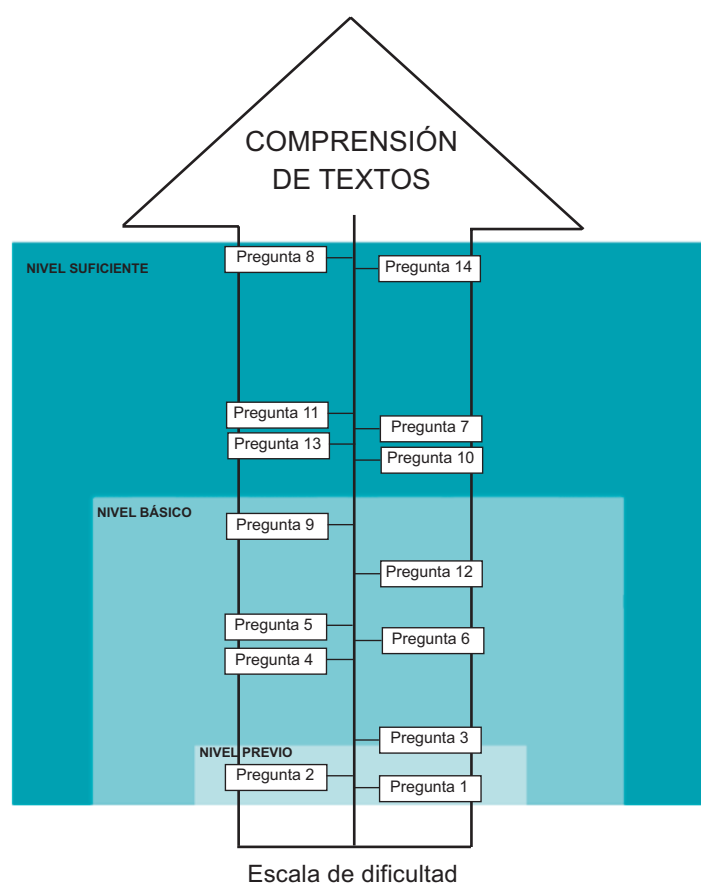
# 6

## ¿Cómo usar las preguntas mostradas en este reporte?



**A** continuación, le presentamos un «mapa de preguntas» que le ofrece una representación visual de todas las preguntas de la prueba de comprensión de textos para sexto grado de primaria, que han sido liberadas o expuestas al público a lo largo del presente documento.<sup>39</sup> Como puede observar, cada una de estas preguntas está ubicada en una escala construida a partir de dicha prueba y posee un valor que representa la dificultad que tuvieron esas preguntas al ser respondidas por los estudiantes.

MAPA DE PREGUNTAS DE SEXTO GRADO MOSTRADAS EN ESTE REPORTE



39. El número que acompaña a la pregunta le permite ubicarla en el presente documento, donde se reproduce de manera íntegra.



Las preguntas tienen grados de dificultad mayores y menores en la escala. En la parte inferior de la escala, se ubican las preguntas con menor dificultad y, en la parte superior, las preguntas con mayor dificultad. Como puede apreciar, además, los puntajes de dificultad de las preguntas en la escala están asociados con los tres niveles de desempeño: suficiente, básico y previo, de manera que la escala se encuentra dividida en función de estos tres niveles.

Los estudiantes que se encuentran en un nivel particular demuestran poseer el conocimiento y las destrezas que les permiten no solo resolver las preguntas asociadas con dicho nivel, sino también las preguntas asociadas con los niveles inferiores. De este modo, todos los estudiantes que demuestran poder resolver las preguntas del nivel suficiente también deberían resolver las de los niveles básico y previo.

Un ejemplo podría ilustrar lo señalado anteriormente. La pregunta 13 del texto «La obesidad» requiere que los estudiantes deduzcan la idea principal de un afiche, lo cual supone relacionar los distintos elementos que forman parte de él tomando en cuenta su propósito. Un estudiante que responde esta pregunta es capaz de contestar preguntas con una dificultad similar o menor.

Un análisis más exhaustivo de esta escala le permitirá observar que un mismo texto puede tener preguntas de distinta dificultad, es decir, preguntas asociadas con diferentes niveles de desempeño. Así, por ejemplo, respecto del texto «¿Por qué los perros persiguen carros?», tenemos dos preguntas que evalúan la capacidad de hacer inferencias: la 3 y la 5. La primera corresponde al nivel previo de desempeño y la segunda, a un nivel básico de desempeño. Si analizamos estas dos preguntas, en la primera, el estudiante debe reconocer una relación de causa-efecto sencilla a partir de información explícita que se encuentra al principio y al final del relato; en la segunda, la inferencia se hace más compleja, pues aquí el estudiante debe realizar una conexión entre el título del texto y cada una de las acciones que se presentan en la historia; es decir, debe integrar globalmente las ideas que presenta el texto. Todo esto nos indica que preguntas que evalúan la misma capacidad pueden ubicarse a lo largo de toda la escala. Note cómo, por ejemplo, las preguntas que evalúan la capacidad de hacer inferencias se encuentran tanto en el nivel previo como en el básico. Esto significa que las preguntas que evalúan las diferentes capacidades se superponen de tal modo que no podemos asociar necesariamente una capacidad con un solo nivel de desempeño.

Tal como señalamos líneas arriba, las preguntas ubicadas en la parte inferior de la escala, para ser respondidas correctamente, requieren de menos habilidades de las que se necesitan para responder las preguntas ubicadas en las partes más altas de la escala. En este sentido, lo que la escala nos muestra es cómo las distintas habilidades o estrategias, implicadas en la resolución de las preguntas que evalúan las capacidades, permiten ir construyendo un conocimiento que se va volviendo más complejo.

Usted puede, por medio de las preguntas mostradas en este informe, evaluar el desempeño de sus estudiantes. Si lo hace, tome en cuenta las siguientes recomendaciones:

- a) Generalmente, en este informe los textos presentan entre una y tres preguntas, pues su objetivo es ejemplificar las tareas más representativas que ilustren los niveles y rescatar las dificultades típicas de los estudiantes. Sin embargo, para aplicar la prueba en su aula, agregue preguntas a los textos, en especial a aquellos que tienen solo una o dos preguntas.
- b) Para las preguntas de producción de respuesta, considere respuestas adecuadas e inadecuadas según los criterios expuestos en el capítulo 4 de la parte III (“Análisis de preguntas de la prueba y de respuestas de los estudiantes”) y, para las preguntas de opción múltiple, considere la alternativa correcta en ese mismo capítulo.
- c) Recuerde que los niveles son inclusivos; es decir, si un estudiante realiza tareas del nivel suficiente de manera predominante, debería haber podido realizar tareas de los niveles básico y previo.
- d) La evaluación que se ha llevado a cabo tiene características particulares que la hacen diferente de la evaluación que usted realiza en el aula. Por ello, no se pretende que usted les proponga a sus estudiantes solo preguntas como las señaladas en este reporte, ni que los evalúe solo con pruebas de lápiz y papel. Usted debe hacer uso de todas las posibilidades que le ofrece el tener a un grupo pequeño de estudiantes reunidos en un aula durante un período largo. Por ejemplo, cuando pretenda evaluar la comprensión de textos, proponga, sobre todo, preguntas de producción de respuesta que son las que le permitirán una aproximación más fina del desempeño de sus estudiantes. Por otro lado, no limite la evaluación a pruebas escritas; usted puede evaluar también la comprensión de textos desde el terreno de la comunicación oral.
- e) Cabe resaltar que no se trata de una prueba que pretenda evaluar la habilidad memorística de los estudiantes, sino su comprensión lectora. Por ello, para responder las preguntas, los estudiantes deben volver a leer el texto cuantas veces sean necesarias.



## PARTE IV



## Conclusiones



partir del análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes de segundo y sexto grados de primaria en comprensión de textos, se puede concluir lo siguiente:

Conclusiones de segundo grado de primaria:

- El 15% de los estudiantes de segundo grado se ubica en el nivel suficiente. Solo este porcentaje de estudiantes muestra evidencias de haber desarrollado consistentemente las habilidades básicas para poder leer de manera comprensiva y cuenta con las herramientas necesarias para seguir desarrollando su proceso de alfabetización sin dificultades. Esto quiere decir que estos estudiantes están en condiciones de empezar a utilizar la lectura de textos escritos para aprender o como vía de acceso a otros aprendizajes llevados a cabo dentro y fuera de la escuela. El 85% de la población restante no logra desarrollar las capacidades lectoras que establece la estructura curricular básica en este grado.
- El 61%<sup>40</sup> de estudiantes de segundo grado de primaria solo logra realizar tareas propias de primer grado de primaria e inicial. Estas tareas están relacionadas con la lectura de palabras y oraciones sueltas o aisladas, que implica, fundamentalmente, solo decodificar. Ello significa que este gran porcentaje de estudiantes no ha desarrollado de manera suficiente las capacidades necesarias para encontrarse en este grado de escolaridad. La causa de que la mayoría de niños de segundo grado solo pueda leer palabras y oraciones probablemente la debemos buscar en los métodos que todavía se utilizan para enseñar a leer y escribir. En estos métodos, la unidad de trabajo es primero la vocal, luego la sílaba, luego la palabra y finalmente la frase, y, de utilizarse, es esperable que la unidad de comunicación escrita esté relacionada con estas unidades. Generalmente, estos elementos lingüísticos (letras, palabras, frases) no forman parte de un contexto significativo y convierten el aprendizaje de la lectura y escritura en un proceso puramente mecánico e instrumental, en la adquisición de un código de transcripción de unidades sonoras en unidades gráficas y de unidades gráficas en unidades sonoras sin sentido. Es importante no perder de vista que esta visión confunde la escritura con la reproducción de formas gráficas y la lectura (que implica ante todo comprensión e interpretación) con la sonorización de letras.

---

40. El porcentaje corresponde a la suma de los porcentajes de estudiantes en el nivel previo y el porcentaje de estudiantes que se ubican por debajo de este nivel en segundo grado de primaria.

#### Conclusiones de sexto grado de primaria:

- El 12% de los estudiantes de sexto grado de primaria se ubica en el nivel suficiente. Es decir, solo este porcentaje de estudiantes puede comprender diversos tipos de texto de manera global. Esto implica que el resto —88% de la población— no logra desarrollar las capacidades lectoras que establece la estructura curricular básica en este grado.
- El 59%<sup>41</sup> de la población de estudiantes de sexto grado no ha logrado ni siquiera los aprendizajes necesarios para acceder al grado que están culminando. Estos estudiantes egresan del nivel primario con capacidades que solo les permiten realizar tareas lectoras muy sencillas como ubicar información explícita y realizar inferencias mínimas vinculadas con tareas lectoras de grados inferiores a sexto grado.

#### Conclusiones generales de primaria:

- Los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes muestran que ya en segundo grado existe una brecha entre los aprendizajes esperados y lo que realmente se logra. Esta brecha crece con el número de años de escolaridad. Esto se debe, entre otras razones, a que el aprendizaje de la lectura es progresivo y muchas veces se sostiene en habilidades previamente aprendidas que, si no se adquieren en su momento, producen dificultades en el aprendizaje. De allí que sea fundamental garantizar que los estudiantes desarrollen los aprendizajes esperados en los dos primeros grados de la educación primaria. No se debe perder de vista que aprender a utilizar la lengua escrita es un proceso largo y complejo que empieza muy pronto en la vida de casi todos los niños y se prolonga mucho más allá de la educación primaria. Esta idea obliga al docente a tomar conciencia de que una de sus tareas más importantes es preparar a los estudiantes para que sigan desarrollando las habilidades de lectura y escritura, darles las herramientas necesarias de modo que puedan usar la lectura para aprender nuevas cosas, para que sigan desarrollando su competencia como lectores y productores de textos.
- Los resultados de las pruebas de rendimiento muestran que existe una gran heterogeneidad en los niveles de desempeño de los estudiantes que cursan un mismo grado. Esta heterogeneidad también se presenta en el contexto del aula.<sup>42</sup> Este hecho tiene implicancias pedagógicas en el quehacer cotidiano de los docentes, pues para que el maestro trabaje con grupos de rendimiento tan desiguales, requiere de habilidades especiales que le permitan aplicar estrategias pedagógicas diferenciadas para generar aprendizajes en todos sus estudiantes.
- A partir de los resultados obtenidos en las pruebas, es posible afirmar que, probablemente, el enfoque comunicativo planteado en el Diseño Curricular Básico no se está entendiendo a cabalidad o no se está plasmando en las aulas a través de estrategias de enseñanza y aprendizaje concretas. Es probable que se siga traba-

---

41. El porcentaje corresponde a la suma de los porcentajes de estudiantes en el nivel previo y el porcentaje de estudiantes que se ubican por debajo de este nivel en sexto grado de primaria.

42. La UMC preparó un informe de resultados para cada escuela que participó en la EN 2004. Estos informes muestran la distribución en los distintos niveles de desempeño de los estudiantes evaluados de cada aula participante en la EN 2004.

jando en las aulas contenidos gramaticales o que únicamente se trabaje la lectura en la hora destinada para dicho fin. A partir del análisis de los resultados, tanto de las pruebas de comprensión de textos como de los cuestionarios de factores asociados, se puede señalar que, si bien los docentes han incorporado en su práctica algunas innovaciones sin duda sumamente importantes, todavía no cuentan con las herramientas necesarias que les permita orientar sus estrategias a hacer más funcional el aprendizaje de la lectura. De esta manera no se logra dar solución a un problema grave: la escasa funcionalidad de la lectura que se aprende en la escuela para resolver los retos que la propia escuela plantea y los que la sociedad de hoy impone como necesarios.

## Glosario

**CONOCIMIENTO DE MUNDO:** Se refiere al bagaje de lecturas y experiencias que posee el lector antes de leer determinado texto. Este conocimiento de mundo, o también llamado «información extratextual» o «conocimientos previos», permite al lector reconstruir el sentido integral del texto al relacionarlo con información previa y que está fuera del texto. Si el lector posee un escaso conocimiento de mundo, le será más difícil, a veces, comprender un texto. Cabe agregar que la información nueva se asimila y se entiende mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido.

**DATOS EXPLÍCITOS:** Se refiere a información literal y puntual que puede encontrarse en un texto por medio de preguntas directas. Ante estas preguntas, el lector, generalmente, puede copiar literalmente la información tal como aparece en el texto.

**DATOS IMPLÍCITOS:** Se refiere a información no literal que puede inferirse a partir de algunos datos relevantes en el texto. Los datos implícitos no se encuentran en el texto, sino que el lector los deduce o infiere.

Texto 1:

datos explícitos (1,2)

«Carla se puso en la cola para sacar el ticket de entrada. Cuando lo consiguió, se dirigió a la puerta y la entregó en ventanilla. Luego entró a la sala, buscó su asiento y esperó a que se apagaran las luces y se iluminara la pantalla.»

«Carla fue al cine»: dato implícito (3)

1. ¿Quién se puso en la cola?
2. ¿Dónde entregó el ticket de entrada?
3. ¿A dónde fue Carla?

**DATOS O IDEAS CERCANAS ENTRE SÍ:** Se refieren a ideas que se encuentran una inmediatamente después de la otra o de forma sucesiva.

**DATOS O IDEAS LEJANAS ENTRE SÍ:** Se refieren a ideas que se encuentran distantes entre sí por dos o más proposiciones.



**IDEAS INESPERADAS O CONTRARIAS A LAS EXPECTATIVAS DEL ESTUDIANTE.** Se refiere a aquellas ideas que para el estudiante no son previsibles o no les son familiares.

**INFERENCIA:** Se refiere al proceso por el que se busca el significado más allá de lo literal. Es la capacidad lectora por la que se deduce nueva información a partir de la información dada. De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz,<sup>43</sup> la inferencia «es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión». Esto ocurre por diversas razones: porque el lector desconoce el significado de una palabra o de una frase, porque el autor no presenta explícitamente la información, etc. Los buenos lectores aprovechan las pistas contextuales, la comprensión lograda y su conocimiento general para atribuir un significado coherente con el texto a la parte que desconoce. Por ejemplo, si no sabe el significado de una palabra, leerá cuidadosamente y tratará de deducir el significado de la misma en el contexto de la lectura.

**INFERENCIAS GLOBALES:** Se refieren a deducciones que involucran una comprensión global del texto. Por ejemplo, en el texto 1, para deducir que Carla estaba en el cine, el lector no solo debía entender la primera o última oración, sino todo el texto. Por esto, esta sería una inferencia global.

**INFERENCIAS LOCALES:** Se refieren a deducciones que implican una comprensión de una parte del texto. Por ejemplo, para deducir el significado de una palabra posiblemente se apelará solo a la información que la rodea, pero no necesariamente a todo el texto.

**INFORMACIÓN EXTRATEXTUAL:** Véase CONOCIMIENTO DE MUNDO

**INFORMACIÓN SEMEJANTE QUE COMPITE ENTRE SÍ:** Se refiere a que las alternativas de opción múltiple son similares o parecidas a la alternativa correcta por lo que la elección del estudiante se torna más difícil que en las que aparecen alternativas bastante distintas de la opción correcta.

**LECTURA GLOBAL:** Se refiere a la comprensión integral y esencial de un texto que le permite al lector tener una visión unitaria y precisa de las ideas que quiere transmitir el autor.

**LECTURA LOCAL:** Se refiere a la comprensión parcial y fragmentada de un texto que le permite al lector tener una visión localizada y específica de ideas particulares que quiere transmitir el autor.

**LENGUAJE FORMAL:** Se refiere a un modo de expresión más cuidadoso y preciso que el lenguaje cotidiano o coloquial.

---

43. Cassany, D. y otros (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.

**LENGUAJE INFORMAL:** Se refiere a una forma de expresión más coloquial o cotidiana en el que es frecuente el uso de términos conversacionales definidos por su inmediatez y espontaneidad.

**LENGUAJE COMPLEJO EN EL TEXTO:** Se refiere a que en el texto predominan frases largas, oraciones principales y subordinadas, aposiciones, vocabulario no familiar para el estudiante, términos técnicos.

**LENGUAJE SENCILLO EN EL TEXTO:** Se refiere a que en el texto predominan frases cortas, oraciones con estructura básica, vocabulario accesible al estudiante.

**PARÁFRASIS:** Consiste en la repetición de lo mencionado en parte o todo el texto, pero con las propias palabras del lector.

**PÁRRAFO:** Es una unidad de sentido formada por un conjunto de oraciones que se inicia con mayúscula y finaliza con un punto y aparte.

**PÁRRAFOS SUBTEMÁTICOS:** Se refiere a párrafos que desarrollan subtemas distintos, pero que son englobados por un tema central.

**PARTES NOTORIAS O EVIDENTES EN UN TEXTO:** Se refieren a los títulos, subtítulos, inicios o finales de los textos. Ubicar la información contenida en estas partes es muy sencilla, pues es muy visible.

**PARTES INSERTADAS O NO EVIDENTES EN UN TEXTO:** Se refieren a partes incrustadas en medio de párrafos o textos. Ubicar la información contenida en estas partes es más difícil que si estuviera en partes notorias.

**PROPÓSITO DEL AUTOR:** Es la intención, finalidad u objetivo que tuvo el autor para escribir el texto.

**RECEPTOR IMPLÍCITO:** Es el lector, público, auditorio al que está dirigido el texto. En el texto, no se menciona directa o literalmente quién es el receptor, por lo que debe deducirse.

**RECURSOS FORMALES:** Se refiere a marcas discursivas que puedan llamar la atención sobre la forma del texto, tales como el título, la estructura del texto, la disposición de las columnas, el tipo de lenguaje, los dibujos o diagramas, las viñetas, etc. Estas marcas realzan la forma del texto y le dan una característica particular.

**RELACIONES SEMÁNTICAS DE CAUSALIDAD:** Son aquellas relaciones en las que se señalan explícita o implícitamente que un evento origina o produce otro evento.

**RELACIONES SEMÁNTICAS DE CONSECUENCIA:** Son aquellas relaciones en las que se señalan explícita o implícitamente que un evento fue originado o producido por otro evento.

**RELACIONES SEMÁNTICAS DE CONTRASTE:** Son aquellas relaciones en las que se señalan explícita o implícitamente que pensamientos, sentimientos, acciones, eventos u objetos son diferentes o contrarios entre sí.

**RELACIONES SEMÁNTICAS DE EQUIVALENCIA:** Son aquellas relaciones en las que se señalan explícita o implícitamente que pensamientos, sentimientos, acciones, eventos u objetos son semejantes o parecidos entre sí.

**SUSTENTAR SU OPINIÓN:** Se refiere a que el estudiante pueda explicar su punto de vista acerca de lo leído.

**TEXTO DE ESTRUCTURA EVIDENTE:** Se refiere a un texto con títulos y subtítulos que anticipan claramente la información que sigue. Asimismo puede contener párrafos cuyas primeras oraciones anticipan el contenido de cada uno de esos párrafos. Sin embargo, lo resaltante es que en un texto de estructura evidente puede distinguirse que cada párrafo desarrolla un subtema. Por ejemplo, imaginemos un texto cuyo tema central es «La caída del Imperio Romano» y tiene tres párrafos. El primer párrafo trata sobre el contexto histórico que rodeaba esa época. El segundo párrafo desarrolla las causas de la decadencia de Roma y el tercer párrafo, las consecuencias de la caída del Imperio Romano. Así, se puede observar que cada uno de los tres párrafos desarrolla subtemas distintos, pero que son relacionados y englobados por el tema central «La caída del Imperio Romano». Este tipo de textos favorece una comprensión más adecuada y rápida de las ideas del autor, aunque también puede ser más rígida.

**TEXTO DE ESTRUCTURA NO EVIDENTE O LIBRE:** Se refiere a un texto más libre en el que no existe necesariamente una separación rigurosa de subtemas por párrafos. Esto no implica que el texto sea incoherente o inadecuado. Este tipo de textos son más cotidianos y, a veces, pueden ser más motivadores o interesantes, aunque su comprensión requiere de un mayor esfuerzo inferencial.

