

LECTURA  
COMPETENCIA  
TEXTOS  
NIVELES DE LOGRO  
APRENDIZAJE  
INFERENCIA  
CRÍTICO  
EVALUACIÓN

Informe de evaluación de Lectura en  
sexto grado - 2013

¿Qué logros de aprendizaje  
en Lectura muestran los  
estudiantes al finalizar la primaria?



LECTURA  
COMPETENCIA  
TEXTOS  
NIVELES DE LOGRO  
APRENDIZAJE  
INFERENCIA  
CRÍTICO  
EVALUACIÓN

Informe de evaluación de Lectura en  
sexto grado - 2013

¿Qué logros de aprendizaje  
en Lectura muestran los  
estudiantes al finalizar la primaria?



PERÚ

Ministerio  
de Educación

## **Jaime Saavedra Chanduví**

Ministro de Educación

## **Juan Pablo Silva Macher**

Viceministro de Gestión Institucional

## **Flavio Figallo Rivadeneyra**

Viceministro de Gestión Pedagógica

## **Jorge Mesinas Montero**

Secretario de Planificación Estratégica

## **Liliana Miranda Molina**

Jefa de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes

## **Informe de evaluación de Lectura en sexto grado - 2013 ¿Qué logros de aprendizaje en Lectura muestran los estudiantes al finalizar la primaria?**

### **Redacción del informe:**

Yoni Arámbulo Mogollón

### **Asesora:**

Ana Atorresi (Argentina)

### **Revisión del informe:**

Fernando Llanos Masciotti

Tania Pacheco Valenzuela

Humberto Pérez León Ibáñez

Frank Villegas Regalado

Adolfo Zárate Pérez

Ricardo Zavaleta Acosta

### **Corrección de estilo:**

Martín Cuesta Escobedo

### **Diagramación:**

Claudio Pebe

© **Ministerio de Educación del Perú, 2016**

Calle del Comercio 193, San Borja. Lima, Perú.

Teléfono: 615-5800

[www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe)

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

---

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y a mujeres. Esta opción se basa en una convención idiomática y tiene por objetivo evitar las fórmulas para aludir a ambos géneros en el idioma castellano (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

---

# Índice

Introducción .....	08
1. La evaluación de Lectura en la EM .....	13
1.1 ¿Qué se entiende por Lectura? .....	15
1.2 ¿Cómo se evaluó en Lectura? .....	17
2. Resultados de Lectura en la EM .....	23
2.1 ¿Cómo se presentan los resultados? .....	25
2.2 ¿Cuáles son los resultados nacionales por niveles de logro? .....	27
2.3 ¿Qué son capaces de hacer los estudiantes en cada nivel de logro? .....	28
3. Análisis de las dificultades de los estudiantes en Lectura .....	45
3.1 Dificultades para leer diferentes tipos de texto .....	47
3.2 Dificultades para deducir el tema central de un texto .....	56
3.3 Dificultades para deducir la enseñanza de una narración .....	64
3.4 Dificultades para reconstruir relaciones lógicas entre las ideas del texto .....	68
3.5 Dificultades para deducir el significado de palabras y de expresiones por el contexto .....	78
3.6 Dificultades para reflexionar sobre el texto y evaluar su contenido .....	82
3.7 Dificultades para reflexionar sobre el texto y evaluar su forma .....	90
4. Sugerencias .....	99
4.1 Generales .....	101
4.2 Para mejorar la comprensión de textos narrativos .....	104
4.3 Para mejorar la comprensión de textos descriptivos .....	105
4.4 Para mejorar la comprensión de textos expositivos .....	105
4.5 Para mejorar la comprensión de textos argumentativos ...	106
4.6 Para mejorar la comprensión de textos instructivos .....	106
4.7 Para enseñar a construir la información más importante ..	107

4.8 Para enseñar a deducir el propósito comunicativo del autor .....	108
4.9 Para enseñar a hacer inferencias .....	109
4.10 Para enseñar a reflexionar sobre el contenido del texto ...	110
4.11 Para enseñar a reflexionar sobre la forma del texto .....	111
Glosario .....	113
Bibliografía .....	116
Anexos .....	119
Anexo A. Tablas de especificaciones .....	121
Tabla A1. Lectura EM 2013. Cantidad de preguntas por capacidad a evaluar .....	121
Tabla A2. Lectura EM 2013. Cantidad de textos de la prueba tipo y formato textual .....	121
Tabla A3. Lectura EM 2013. Cantidad de textos de la prueba por usos de la lectura .....	121
Anexo B. Tablas de resultados nacionales por niveles de logro según estratos .....	122
Tabla B1. Medida promedio y porcentaje de estudiantes según nivel de logro en Lectura por sexo y lengua materna ...	122
Tabla B2. Medida promedio y porcentaje de estudiantes según nivel de logro en Lectura por gestión, área y característica .....	123
Tabla B3. Medida promedio y porcentaje de estudiantes según nivel de logro en Lectura para IE estatales .....	125
Figura B1. Resultados nacionales por estrato en Lectura .....	126
Tabla B4. Porcentaje de estudiantes según nivel de logro por región en Lectura .....	127
Figura B2. Porcentaje de estudiantes en el nivel Satisfactorio por región en Lectura .....	128
Anexo C. Cuadro resumen de las preguntas liberadas de Lectura de la EM 2013 .....	129
Tabla C1. Cuadro resumen de las preguntas liberadas de Lectura de la EM 2013 .....	129

## Introducción

La Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación aplicó una Evaluación Muestral (EM) a una muestra representativa de estudiantes de sexto grado de primaria a nivel nacional<sup>1</sup> a fines del año 2013. Su objetivo fue recoger información sobre los logros de aprendizaje de las competencias comunicativas (lectura y escritura), matemáticas y ciudadanas para así retroalimentar a los distintos actores educativos y que estos puedan tomar decisiones informadas de acuerdo con sus funciones.

Los resultados de esta evaluación permitieron determinar cuánto se acercan los estudiantes que terminan el nivel primario a las expectativas planteadas en los documentos curriculares nacionales; además de reconocer los aciertos y las dificultades de los estudiantes en la prueba, los que podrían afectar sus posteriores logros de aprendizaje.

En la prueba de la EM, se evaluó Lectura, Escritura, Matemática y Ciudadanía, porque son aprendizajes que ofrecen a los estudiantes la oportunidad de desenvolverse en una sociedad en la que es necesario interactuar con una diversidad de material escrito cada vez más variado y complejo, resolver situaciones problemáticas del entorno, construir conocimiento científico, así como ejercer plenamente su ciudadanía en el marco de una sociedad democrática.

El objetivo del presente informe es analizar los resultados de esta evaluación, visibilizar los aciertos y las dificultades de los estudiantes en la prueba y ofrecer algunas recomendaciones pedagógicas. A partir de esto se podría orientar las acciones de retroalimentación y de mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en Lectura, mejorar la gestión pedagógica e institucional de las escuelas, identificar necesidades de formación continua de docentes, diseñar programas de acompañamiento y fomentar la discusión curricular, pedagógica y metodológica sobre la enseñanza de la lectura.

---

<sup>1</sup> La muestra abarcó 67 000 estudiantes de sexto grado de primaria provenientes de 3120 instituciones educativas del Perú.

El presente informe consta de cuatro capítulos. El capítulo 1 permite saber cómo se define la lectura en esta evaluación y las razones por las que se la evalúa; también cuáles fueron las capacidades evaluadas, los tipos y formatos textuales utilizados, así como los contextos en los que dichos textos son usados. En síntesis, este capítulo contribuye a que el lector se forme una idea clara sobre el modelo de evaluación y la estructura de la prueba.

En el capítulo 2, se presenta los resultados de la evaluación a través de la clasificación de los estudiantes por niveles de logro. En cada uno de estos niveles de logro, se describe aquello que los estudiantes saben y pueden hacer en Lectura, de tal manera que se pueda interpretar adecuadamente los resultados de la evaluación. Además, cada nivel de logro se ilustra con algunos textos y preguntas.

En el capítulo 3, se analizan las dificultades que han tenido los estudiantes con los textos y las preguntas de la prueba a partir de los procesos involucrados en la resolución de una determinada tarea. Sobre la base de esto, el lector puede tener mayor claridad acerca de por qué un estudiante acierta o falla una pregunta y de cómo puede reorientar su trabajo en aula.

Una vez mostradas las dificultades, el capítulo 4 ofrece una serie de sugerencias pedagógicas concretas, las cuales constituyen una propuesta de actividades que se deben realizar para mejorar los aprendizajes de los niños. El docente puede tomar estas sugerencias como punto de partida para generar sus propias estrategias metodológicas acordes con el contexto escolar, considerando el ritmo y el estilo de aprendizaje de sus estudiantes.

Finalmente, los anexos contienen información para quienes deseen ampliar su conocimiento de esta evaluación. Esta sección incluye las tablas de especificaciones del instrumento aplicado; las tablas de resultados nacionales por estratos (escuelas públicas/privadas; rurales/urbanas; polidocentes completas/ multigrado y unidocentes; etc.) y por regiones según el nivel de logro; y la tabla con datos descriptivos de las preguntas liberadas de la prueba.





1.

---

# La evaluación de Lectura en la EM

---



## 1. La evaluación de Lectura en la EM

---

La sociedad actual experimenta cambios permanentes que demandan de sus integrantes capacidades más complejas para poder desenvolverse en ella. Una de estas capacidades es la lectura. Esta no es solo importante para aprender en la escuela, sino que también es necesaria para participar de manera competente en casi todos los ámbitos de la vida fuera de esta. Además, tanto la cantidad como el tipo de materiales escritos en la sociedad van en aumento y se espera que las personas los utilicen de un modo nuevo y, en ocasiones, más complejo. Por ello, la lectura es una de las competencias que necesariamente debe desarrollar la escuela. Debido a su importancia, es necesario que el sistema educativo conozca los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes en la lectura. Esta evaluación apunta al cumplimiento de aquel objetivo.

En esta primera sección, se explica en qué consiste la lectura, qué se evalúa de ella y cómo se la evalúa.

### 1.1 ¿Qué se entiende por Lectura?

De acuerdo con los documentos curriculares vigentes, la lectura se concibe como un proceso interactivo y estratégico de construcción de significados a partir de textos escritos y del saber previo del lector, asimismo como una práctica social y cultural que varía según los contextos de uso.

La construcción de significados se realiza mediante un proceso interactivo en que el lector combina dos formas de procesamiento de la información: el procesamiento de abajo hacia arriba (ascendente) y el de arriba hacia abajo (descendente). En efecto, cuando leemos un texto nos generamos un conjunto de hipótesis iniciales a partir de la información visual que este ofrece: letras, palabras, frases, oraciones y estructuras textuales más grandes, e incluso, de los aspectos del contexto. Así, la información que se procesa va avanzando a niveles superiores y cada uno de estos funciona como un insumo para el siguiente (procesamiento ascendente). Sin embargo, simultánea y cooperativamente al llegar a estos niveles superiores se generan también expectativas que constituyen hipótesis que buscan indicios en los niveles inferiores para su posible

La lectura es un proceso interactivo y estratégico de construcción de significados a partir de textos escritos y del saber previo del lector. El sistema educativo debe garantizar que los estudiantes desarrollen la capacidad de lectura para que participen de manera competente en la escuela y ejerzan su ciudadanía activamente.

verificación (procesamiento descendente). De este modo, el modelo interactivo es un proceso constante de formulación y de verificación de hipótesis a partir de diversas marcas, indicios o pistas del texto (Rumelhart y McClelland, 1981; Solé, 1987).

Asimismo, la lectura es un proceso estratégico porque el lector pone en práctica un conjunto de habilidades y de estrategias de lectura según su propósito. Por ejemplo, el propósito de leer recibos de los servicios básicos es informarnos sobre el monto a pagar y la fecha límite para hacerlo; por ello, la estrategia que seguimos es realizar una lectura rápida y exploratoria para encontrar estos dos datos. En cambio, si leemos manuales para aprender a manipular un aparato, nuestra estrategia será leer atentamente cada instrucción para seguirla al pie de la letra. Esto significa que leemos cada texto de forma diferente según nuestros propósitos (Solé, 1992).

La lectura es un proceso estratégico porque el lector pone en práctica un conjunto de habilidades y de estrategias de lectura según su propósito.

Por otro lado, la lectura es una práctica social y cultural (Cassany, 2006; Smagorinsky, 2009; Zavala, 2009) porque es una actividad socialmente definida que varía según la actividad humana a lo largo de la historia. Por ejemplo, leemos los periódicos en el quiosco de la esquina porque en nuestra sociedad existe la práctica de informar en los periódicos lo que sucede a nivel de una comunidad o del país; leemos afiches en los centros de salud para saber cómo prevenir una enfermedad porque en nuestra sociedad existe la práctica de informar sobre ciertos temas mediante afiches; leemos fichas bibliográficas y cuadros sinópticos en la escuela porque son estrategias que allí se enseñan. Como se puede notar, los diferentes grupos humanos tienen prácticas de lectura que varían según el contexto.

## 1.2 ¿Cómo se evaluó en Lectura?

Se evaluó mediante diversas tareas. Estas son actividades específicas realizadas por el estudiante que se enmarcan en situaciones auténticas de lectura en su vida. Las tareas fueron diseñadas para recoger información sobre las habilidades específicas de lectura de los estudiantes y se formularon en función de las capacidades, de los contenidos (textos) y de los contextos de uso de la lectura planteados en el Marco de fundamentación de las pruebas de la Evaluación Muestral 2013 (UMC, En prensa).

La competencia lectora se evaluó mediante tareas que reflejan situaciones auténticas de lectura para el estudiante.

A continuación, se describe cada uno de estos componentes.

### 1.2.1 Capacidades

Son los procesos cognitivos que el lector despliega cuando resuelve las tareas propuestas por la evaluación. En esta evaluación, las pruebas de Lectura evaluaron tres capacidades:

- a. **Localiza información literal en un texto (comprensión literal):** consiste en recuperar información que se encuentra explícita en el texto. Esta capacidad puede implicar que el lector reacomode o integre información en un nivel elemental.
- b. **Infiere e interpreta el significado del texto (comprensión inferencial):** consiste en completar significados no expresados, en establecer relaciones entre las ideas, en llegar a conclusiones y, así, deducir información necesaria para la construcción del sentido global del texto.
- c. **Reflexiona sobre el texto y lo evalúa (comprensión crítica):** consiste en asumir un rol crítico frente a lo que se lee. Esto implica enjuiciar el texto, tomar una posición y dar una opinión respecto de su significado global, de ideas específicas propuestas en este, de la función o del aporte de algunas de sus partes así como de los recursos formales (tamaño, color y tipo de letra; imágenes, formato, recursos ortográficos como paréntesis, comillas, guiones, etc.) empleados por el autor para transmitir los significados.

Se consideraron tres capacidades: localiza información literal en un texto; infiere e interpreta el significado del texto; y reflexiona sobre el texto y lo evalúa.

La Tabla A1, incluida en el anexo A de este informe, muestra la cantidad y el porcentaje de preguntas incluidas en la prueba de Lectura para evaluar cada capacidad.

### 1.2.2 Textos

El texto es una unidad de comunicación, intencional y completa constituida por un conjunto de enunciados que se combinan entre sí (Casamiglia y Tusón, 2007). Esta combinación de enunciados se estructura como una unidad de significado coherente a nivel semántico y pragmático, lo que hace que el texto sea interpretable por el destinatario. Para el caso de esta evaluación, los textos se seleccionaron por su tipo y por su formato.

Se consideraron cinco tipos textuales: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo e instructivo. A su vez, se consideraron cuatro formatos textuales: continuo, discontinuo, mixto y múltiple. Finalmente, los textos respondieron a tres usos de la lectura: recreativo, público y educacional.

- a. **Tipos textuales:** En esta evaluación, se propuso a los estudiantes la lectura de textos de cinco tipos. Estos tipos textuales se determinan según la secuencia dominante en cada texto (Adam y Revaz, 1996; Adam, 2008 [1997]; Werlich, 1976). A continuación, se define cada uno de los tipos textuales.
- › **Narrativo:** Presenta una secuencia de hechos reales o ficticios que se desarrollan en el tiempo. Los géneros de los textos narrativos presentados en la prueba son la noticia, el cuento, la historieta breve y la leyenda.
  - › **Descriptivo:** Ofrece información sobre cómo es o ha sido una persona, un animal, un objeto o un espacio. Los géneros descriptivos presentados en la prueba son la descripción enciclopédica y la infografía.
  - › **Expositivo:** Proporciona una explicación sobre el modo en que distintos elementos de un sistema se relacionan. Los géneros expositivos considerados en la prueba son el artículo de divulgación científica y la infografía.
  - › **Argumentativo:** Defiende una opinión. Su propósito es demostrar al lector la validez de una idea o punto de vista a partir del desarrollo de razones o argumentos que posibiliten la persuasión. Los géneros argumentativos incluidos en la prueba son el artículo de opinión, la carta argumentativa y el afiche.
  - › **Instructivo:** Presenta un conjunto de órdenes o de recomendaciones para la realización de una actividad específica. Estas pautas en unos casos conforman una secuencia ordenada de pasos y en otros no. Los géneros instructivos propuestos en la prueba son el manual de uso y el texto de recomendaciones.
- b. **Formatos textuales:** Se refiere a la forma como se presentó la información en los textos. En la prueba, han sido considerados

cuatro formatos textuales: continuo, discontinuo, mixto y múltiple. A continuación, se describe cada uno de ellos.

- › **Continuo:** Es un texto que se compone de una serie de oraciones organizadas en párrafos. Su forma de lectura es lineal: de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Por ejemplo: las noticias, los cuentos, las cartas, etc.
- › **Discontinuo:** Es un texto en el que no encontramos una oración tras otra; es decir, se rompe la continuidad del texto, por lo que no se lee linealmente. Además, se omite más información verbal que en un texto continuo, porque se la representa mediante signos gráficos. Por ejemplo: las tablas, los gráficos estadísticos, los afiches, las historietas, los catálogos, etc.
- › **Mixto:** Es un texto que combina algunas partes continuas y otras discontinuas. Por ejemplo: una noticia que incluye gráficos estadísticos.
- › **Múltiple:** Reúne dos textos provenientes de una misma fuente o de dos fuentes diferentes sobre un mismo tema o tópico. Por ejemplo: dos argumentaciones sobre alimentos transgénicos en la sección Opinión de un periódico. Los textos múltiples pueden ser de un mismo tipo (por ejemplo, dos artículos de opinión que presentan posturas diferentes sobre el trabajo infantil) o una combinación de tipos diferentes, en que uno ayuda a la comprensión del otro (por ejemplo, una noticia sobre el hallazgo de un mamut en Rusia, junto a una descripción que proporciona información sobre cómo era el mamut).

La Tabla A2 del anexo A presenta la cantidad y el porcentaje de textos clasificados por el tipo y formato incluidos en la prueba de Lectura.

### 1.2.3 Contextos de uso de la lectura

Se refiere a los entornos de uso para los que fue escrito cada texto. En esta evaluación, los textos respondieron a tres usos de la lectura: recreativo, público y educacional.

- a. **Lectura para uso recreativo:** Generalmente, esta lectura busca recrear mundos ficcionales. La mayoría de los textos literarios (cuentos, novelas, leyendas, etc.) corresponde a este tipo de lectura.

- b. Lectura para uso público:** Esta lectura busca informar al lector sobre las actividades políticas, sociales, culturales y económicas de la sociedad. Corresponden a este tipo de lectura las noticias, los afiches, los avisos, etc.
- c. Lectura para uso educacional:** Esta lectura busca que el lector adquiera conocimientos como parte de una tarea de aprendizaje más amplia. Corresponden a este tipo de lectura los artículos enciclopédicos y los artículos de divulgación científica, por ejemplo.

En el anexo A, se encuentra la Tabla A3 que indica la cantidad de textos de la prueba según usos de la lectura.

A modo de resumen, en la Tabla 1.1. se presenta las capacidades, los textos y los usos de la lectura considerados en la prueba.

**Tabla 1.1. Capacidades, textos y usos de la lectura, EM 2013, Lectura**

Capacidades	Textos		Usos de la lectura
	Tipo textual	Formato textual	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localiza información literal.</li> <li>• Infiere e interpreta el significado del texto.</li> <li>• Reflexiona sobre el texto y lo evalúa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrativo</li> <li>• Descriptivo</li> <li>• Instructivo</li> <li>• Expositivo</li> <li>• Argumentativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuo</li> <li>• Discontinuo</li> <li>• Mixto</li> <li>• Múltiple</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recreativo</li> <li>• Público</li> <li>• Educativo</li> </ul>





2.

---

## Resultados de Lectura en la EM

---



## 2. Resultados de Lectura en la EM

---

En este capítulo, se explica cómo se reportan los resultados en Lectura, qué son los niveles de logro y qué significa que los estudiantes se encuentren en cada nivel. Se describe, además, los logros de aprendizaje específicos de los niños en cada uno de estos niveles y se presenta los resultados nacionales en Lectura.

### 2.1 ¿Cómo se presentan los resultados?

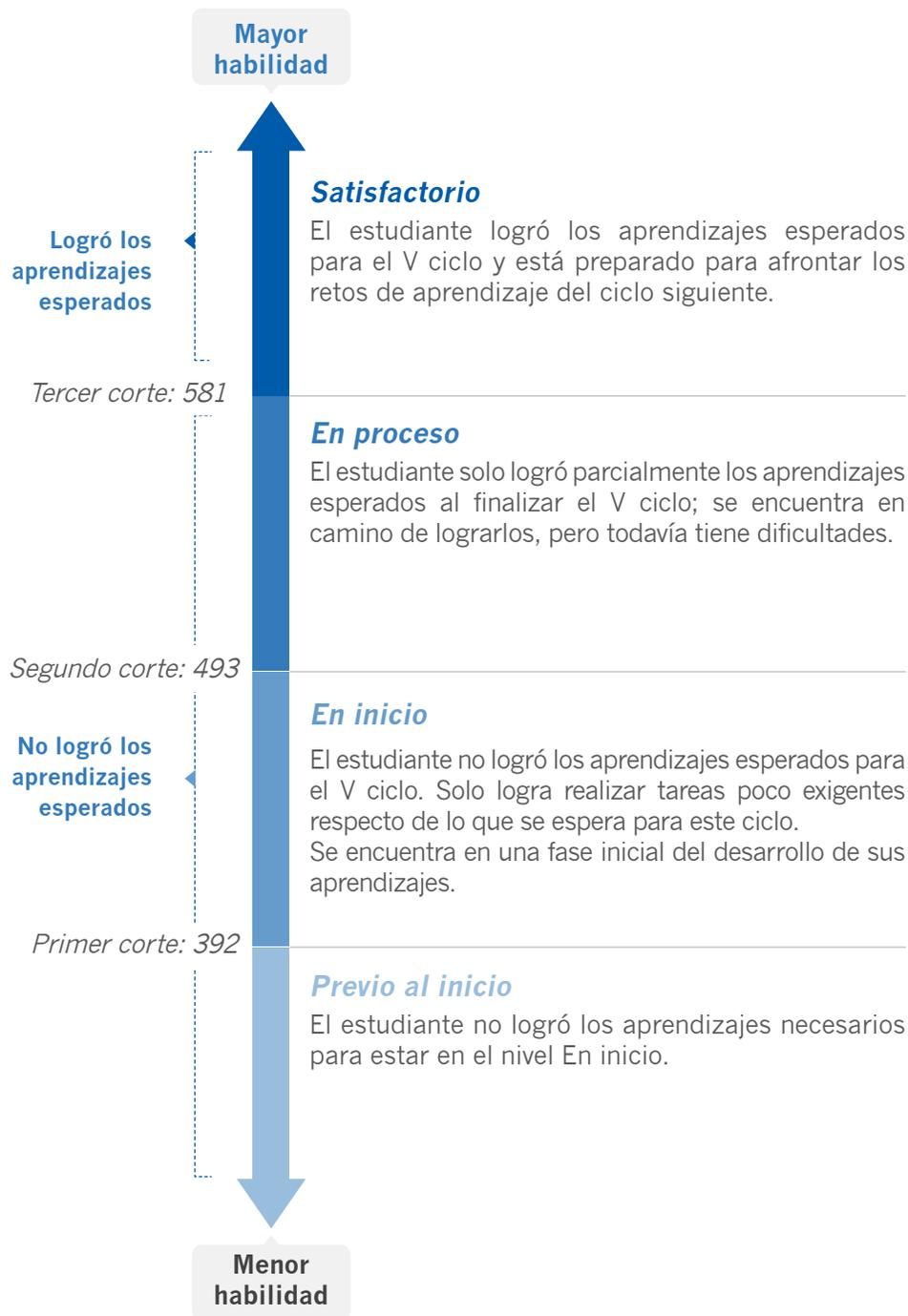
Luego de la aplicación de la prueba, las respuestas de los estudiantes fueron procesadas mediante un modelo de medición denominado “modelo de Rasch”. Así, a cada niño se le asignó una medida (o “puntaje”) que refleja su nivel de habilidad: a mayor medida, mayor habilidad.

Estas medidas posibilitan expresar los resultados de dos maneras: por medida promedio y por niveles de logro. La medida promedio es la media aritmética de todas las medidas individuales en un grupo de estudiantes. Por su parte, los niveles de logro describen lo que sabe y puede hacer un niño cuya medida está dentro de un determinado rango de habilidad. En este informe, básicamente se presenta los resultados por niveles de logro, debido a que permiten conocer con claridad la situación de los aprendizajes de los estudiantes en Lectura.

De acuerdo con su medida individual, los estudiantes han sido clasificados en cuatro niveles de logro: Satisfactorio, En proceso, En inicio y Previo al inicio, y los resultados se expresan en términos de qué porcentaje de ellos logran ubicarse en cada nivel. Estos niveles contienen información relevante para reflexionar sobre la práctica pedagógica y para orientar la labor de los docentes.

A continuación, se describen de manera general los niveles mencionados y se indican las medidas que determinan el límite entre uno y otro nivel en la prueba de Lectura.

Los resultados se presentan por niveles de logro porque permiten conocer con claridad cuáles son los aprendizajes que los estudiantes de sexto grado han desarrollado en Lectura.



En esta evaluación, según su medida individual, los estudiantes han sido clasificados en cuatro niveles de logro: Satisfactorio, En proceso, En inicio y Previo al inicio.

**Figura 2.1. Niveles de logro y sus descripciones para Lectura**

Es importante resaltar que **los niveles de logro son inclusivos**. Esto significa que los estudiantes agrupados en el nivel Satisfactorio pueden responder las preguntas del nivel Satisfactorio y las preguntas de los niveles En proceso y En inicio. Asimismo, los estudiantes del nivel En proceso pueden responder las preguntas propias del nivel En proceso y las preguntas del nivel En inicio.

## 2.2 ¿Cuáles son los resultados nacionales por niveles de logro?

A continuación, se presenta los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba de Lectura a nivel nacional, de acuerdo con el nivel de logro alcanzado.

**Tabla 2.1. Resultados nacionales en Lectura según porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro**

Nivel	%	e.e
Satisfactorio	21,3	(0,62)
En proceso	33,1	(0,39)
En inicio	31,6	(0,47)
Previo al inicio	14,0	(0,34)

Fuente: MINEDU - UMC. Base de datos EM 2013. Sexto grado de primaria.

Nota: La expresión “e.e” corresponde a error estándar de estimación, el cual mide la diferencia promedio existente entre el valor real de la población y aquel que se estima a partir de la muestra.

Como se aprecia en la tabla anterior, solo el 21,3 % de los estudiantes de sexto grado a nivel nacional se ubicó en el nivel Satisfactorio. Esto quiere decir que aproximadamente solo 1 de cada 5 niños logró desarrollar su competencia lectora según lo esperado para el final de la educación primaria. Es necesario mencionar que este nivel no representa un nivel de excelencia, sino el mínimo que deberían lograr los estudiantes. Es decir, no se trata de un nivel que solo pueden alcanzar los lectores sobresalientes. Se trata de lo que todo niño peruano puede y debería alcanzar al final de la primaria para enfrentarse con probabilidades de éxito a sus estudios secundarios.

Por otro lado, el 33,1 % de los estudiantes se ubicó en el nivel En proceso; ello implica que este grupo puede leer integralmente textos que tienen una complejidad menor a la de los textos que debe leer un niño al culminar la escuela primaria. Frente a estos textos, los niños son capaces de llevar a cabo procesos de comprensión literal, inferencial y crítica.

Asimismo, puede apreciarse que 31,6 % de los estudiantes se ubicó en el nivel En inicio. En este nivel, los niños solo leen textos de estructura sencilla y cuya dificultad está muy por debajo a la de los textos que debe leer un niño que se alista para iniciar su educación secundaria. Los estudiantes ubicados en este nivel solo logran desarrollar aquellas tareas ligadas a las capacidades literales e inferenciales más sencillas de la prueba.

El nivel Satisfactorio describe las habilidades de lectura que todo estudiante peruano puede y debe alcanzar al final de la primaria para poder continuar con éxito sus estudios secundarios; no constituye un nivel destacado o de excelencia.

Los resultados muestran que el 21,2 % de los estudiantes de sexto grado se encuentra en el nivel Satisfactorio. En el nivel En proceso se ubicó el 33,1 %, en el nivel En inicio 31,6 %, y en el nivel Previo al inicio 14 %.

Finalmente, se encuentra que 14 % de los niños se ubicó en el nivel Previo al inicio. Este grupo no ha logrado desarrollar aún las capacidades lectoras que corresponden al inicio del V ciclo escolar (quinto y sexto grado de primaria).

Para mayor detalle sobre los resultados según diferentes estratos de los estudiantes (sexo y lengua materna) y de la institución educativa (ubicación, gestión y característica), así como por regiones, véase las tablas B1, B2, B3 y B4, así como las figuras B1 y B2 incluidas en el anexo B de este informe.

## 2.3 ¿Qué son capaces de hacer los estudiantes en cada nivel de logro?

A continuación, se describe qué son capaces de hacer los estudiantes ubicados en cada nivel de logro y se proporciona ejemplos para cada caso.

### 2.3.1 En el nivel Satisfactorio

Los estudiantes de este nivel lograron los aprendizajes esperados para el grado, pues localizan información explícita que se encuentra en diferentes partes, realizan inferencias locales y globales, y emiten opiniones críticas respecto del contenido textual en textos de diverso tipo, formato y extensión, y con una complejidad adecuada para sexto grado.

Los estudiantes agrupados en este nivel, además de lograr los aprendizajes de los niveles En proceso y En inicio, reconstruyen la secuencia de hechos de una narración y la secuencia de pasos de un procedimiento, emiten un juicio crítico acerca de las ideas planteadas en argumentaciones. Estas tareas las realizan en textos de diverso tipo (narrativo, descriptivo, instructivo, expositivo y argumentativo), de distinto formato (continuo, discontinuo, mixto y múltiple), y de variada extensión (textos largos, medianos y cortos).

Los textos de este nivel tienen una estructura de complejidad adecuada para el grado; en su mayoría, tratan temas poco cotidianos para el estudiante, su sintaxis es simple, aunque algunas oraciones pueden incluir proposiciones subordinadas. Asimismo, el vocabulario está vinculado con las disciplinas del ámbito escolar.

En este nivel, los estudiantes logran aprendizajes como los siguientes:

- ▶ Extraer información explícita que se ubica en párrafos interiores<sup>1</sup> y cerca de otra información similar.
- ▶ Reconstruir la secuencia de hechos de una narración lineal y la secuencia de pasos de un procedimiento en el que los pasos no se siguen uno a continuación de otro.
- ▶ Deducir relaciones lógicas conectando ideas distantes entre sí, cuando estas relaciones forman parte de una secuencia lógica que debe ser reconstruida.

<sup>1</sup> Para propósitos de este informe, se considera párrafos interiores a aquellos que no son ni el primero ni el último.

- › Deducir el tema central cuando este no es una idea explícita, sino que requiere ser construido generalizando los subtemas.
- › Deducir el significado de frases y de oraciones cuando el texto da pocas pistas sobre él.
- › Elaborar conclusiones sin apoyo de imágenes, usando información explícita que se encuentra distribuida en diferentes partes del texto.
- › Deducir el propósito de textos argumentativos cuya estructura no se ajusta al modelo más común.
- › Emitir un juicio crítico sobre el contenido cuando este juicio corresponde al actuar ético de los personajes de textos narrativos y a las ideas planteadas en argumentaciones.

En seguida, se muestra un ejemplo<sup>2</sup> de texto que se presentó a los estudiantes en la evaluación y que es representativo de este nivel.

### *Las dos caras de las tareas*

#### **¿Cómo deben ser las tareas?**

Las tareas escolares sirven para fortalecer lo aprendido en la escuela, siempre y cuando sean adecuadas. Son una gran ayuda para aprender, cuando motivan al alumno a poner en juego su creatividad y a investigar. Además, son una buena manera de fomentar la responsabilidad y la disciplina del estudiante.

Sin embargo, muchas veces los maestros no toman en cuenta las necesidades y limitaciones de sus estudiantes. Por ejemplo, les mandan demasiadas tareas, lo que deja a los alumnos sin tiempo para descansar y realizar actividades recreativas, tan necesarias para su buen desarrollo.

Otras veces, las tareas están más centradas en los aspectos superficiales que en lo que los niños deben aprender: exigen al estudiante escribir con dos o más colores, con doble margen, subrayados e ilustraciones muchas veces innecesarias. De esta manera, se desvía la atención de los verdaderos objetivos que deben tener las tareas. Y, lo peor de todo, a veces son tan exigentes

que terminan siendo elaboradas por los padres y no por los alumnos.

Por eso, las tareas deben ser variadas y adecuadas a las posibilidades del alumno. Además, deben motivar al estudiante a producir (crear, investigar) y no a reproducir (copiar, memorizar), y nunca deben ser impuestas como castigo.



Jorge Pérez Montenegro  
Psicólogo educacional

<sup>2</sup> La Tabla C1 del anexo C proporciona un resumen de todos los ejemplos de textos y preguntas utilizados en este informe.

## *Las dos caras de las tareas*

### **Mi experiencia con las tareas**

Yo pienso que las tareas no sirven para nada. Lo único que hacen es quitarnos tiempo, porque no nos dejan hacer nada más. Muchos profes nos dejan millones de cosas que hacer y no piensan en nosotros. Yo tengo que hacer varias cosas en mi casa para ayudar a mi mamá, como cuidar a mis hermanitos más chicos, limpiar nuestro cuarto y comprar el pan. Recién me pongo a hacer mis tareas como a las 8 de la noche y me tengo que quedar hasta más de las 11, y me muero de sueño. Además, también tenemos que jugar y hacer otras cosas que son importantes para nosotros.

Una vez me maté toda la noche haciendo el resumen de un libro y me quedó muy bien. En cambio, un amigo se fue a una cabina y se bajó el resumen de internet... ¡y el profesor le puso mejor nota que a mí! A una compañera le hizo el resumen su mamá y también sacó mejor nota que yo. Por eso, ahora hago solo la tarea por cumplir y ya no me esfuerzo. Y la hago, porque si no presento una tarea, el profe me castiga y me manda una tarea más larga.

Por eso, pienso que no deben existir las tareas.

Roberto Gómez Quispe  
Colegio Santa Teresa  
6.º grado B



Este es un texto de formato múltiple y de larga extensión, compuesto por dos textos argumentativos del género artículo de opinión. El tema es común para ambos: las tareas escolares. En el primer texto, un psicólogo educacional argumenta en favor de las tareas que, desde su perspectiva, son adecuadas y en contra de las que considera inadecuadas. Este primer texto presenta en su estructura una tesis (“las tareas escolares tienen valor cuando son adecuadas y variadas”), unos argumentos (“las buenas tareas ayudan a aprender, fomentan la responsabilidad y la disciplina” y “las malas tareas impiden el normal desarrollo del niño, no tienen un objetivo determinado y atentan contra la autonomía”) y una conclusión (“las tareas deben ser variadas,

adecuadas y motivadoras”). Asimismo, la mayoría de las oraciones son de larga extensión e incluyen en su estructura diferentes proposiciones subordinadas. Además, el lenguaje es algo especializado, pues encontramos algunas palabras y expresiones (como “motivan”, “poner en juego su creatividad”, “investigar”, etc.) del ámbito de la pedagogía.

En el segundo texto, un niño argumenta en contra de las tareas. Si bien el texto trata el mismo tema que el anterior, no lo aborda de una manera académica, sino desde la experiencia de un estudiante. Este hecho determina el tipo de argumentos y el lenguaje empleados: las razones se refieren a situaciones cotidianas y a las vivencias del estudiante, el lenguaje es sencillo y coloquial. Este segundo texto presenta en su estructura una tesis (“las tareas escolares no sirven para nada”), unos argumentos (“las tareas nos quitan tiempo para otras actividades” y “los docentes no valoran el esfuerzo del estudiante al hacer una tarea”) y una conclusión (“las tareas no deben existir”).

Por su dificultad, tres preguntas de este texto que se incluyeron en la prueba se ubican en el nivel Satisfactorio. A continuación, se presenta estas preguntas.

### **Ejemplo del nivel Satisfactorio – Pregunta 1**

**Según el primer texto, ¿por qué muchas veces los padres terminan haciendo las tareas de sus hijos?**

- a) Porque los niños tienen que hacer otras cosas.
- b) Porque los hijos deben descansar y divertirse.
- c) Porque los padres deben ayudar a sus hijos.
- d) Porque las tareas son demasiado difíciles.

#### **Ficha técnica**

**Capacidad:** Localiza información literal en un texto.

**Texto:** Argumentativo múltiple

**Contexto de uso:** Público

**Medida Rasch:** 525<sup>3</sup>

**Nivel:** Satisfactorio

**Respuesta:** d

<sup>3</sup> En la EM, la medida más baja en la prueba de Lectura fue 61 y la más alta fue 890.

---

**¿Qué evalúa esta pregunta?**

---

Esta pregunta evalúa la capacidad de localizar información literal en el primer texto. Esta se encuentra ubicada al interior del tercer párrafo. Además, el estudiante debe reconocer la paráfrasis de la expresión “son tan exigentes” (“...a veces son tan exigentes que terminan siendo elaboradas por los padres y no por los alumnos”) que equivale a “son demasiado difíciles”, tal como se encuentra en la alternativa correcta, “d”.

**Ejemplo del nivel Satisfactorio – Pregunta 2**

**¿Estás de acuerdo con la opinión de Roberto sobre las tareas?  
Explica tu respuesta.**

---

---

---

**Ficha técnica**

**Capacidad:** Reflexiona sobre el texto y lo evalúa.

**Texto:** Argumentativo múltiple

**Contexto de uso:** Público

**Medida Rasch:** 480

**Nivel:** Satisfactorio

**Respuesta:** Manifiesta su opinión y la fundamenta en la información del texto o en su saber previo.

---

**¿Qué evalúa esta pregunta?**

---

Esta pregunta evalúa la capacidad de reflexionar sobre el texto y evaluar críticamente su contenido. La resolución de esta tarea requiere que el estudiante identifique la tesis y los argumentos de Roberto. Para ello, debe descartar la información anecdótica y quedarse con la más importante. Luego de comprender la opinión de Roberto, el niño toma postura sobre ella y la manifiesta. Además, justifica su opinión basándose en lo que el texto dice, así como en su conocimiento y en su experiencia previos sobre las tareas escolares.

### Ejemplo del nivel Satisfactorio – Pregunta 3

**¿Para qué la revista habrá presentado juntos los dos textos sobre las tareas?**

- Para ofrecer distintas opiniones sobre el valor de las tareas escolares.
- b) Para convencer al lector de que no deberían existir las tareas escolares.
- c) Para contar historias reales acerca de cómo los niños hacen las tareas.
- d) Para describir qué tipos de tareas dejan los maestros en la escuela.

#### Ficha técnica

**Capacidad:** Reflexiona sobre el texto y lo evalúa.

**Texto:** Argumentativo múltiple

**Contexto de uso:** Público

**Medida Rasch:** 475

**Nivel:** Satisfactorio

**Respuesta:** a

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de reflexionar sobre la función o el aporte de cada parte al sentido global. En este caso, cada texto constituye una parte del formato múltiple presentado. El estudiante debe descubrir la función que cada uno tiene dentro de esa totalidad. Para realizar esta tarea, debe recuperar su saber previo sobre libros o sobre revistas y recoger las pistas que ofrece el texto. En este contexto, un niño podría llegar a la conclusión de que se presentan dos textos con el propósito de brindar mayor información. Esta hipótesis (como otras posibles) debe ser contrastada con el contenido del texto para confirmarla o para cambiarla.

En la contrastación de su hipótesis, el estudiante reconoce que ambos textos tratan sobre un mismo tema, pero cada uno argumenta sobre un punto de vista distinto. A partir del reconocimiento de estas características, puede llegar a la conclusión de que la revista ha ubicado juntos ambos textos porque pretende ofrecer opiniones diferentes sobre las tareas. En este caso, el niño tendría

que replantear la hipótesis de que se presentan dos textos con el propósito de brindar mayor información.

### 2.3.2 En el nivel En proceso

Los estudiantes agrupados en este nivel, además de lograr los aprendizajes del nivel En inicio, deducen ideas que les permiten comprender algunas partes específicas del texto, así como entenderlo en su conjunto, a partir de la información de un solo texto; además, emiten un juicio crítico sobre el actuar ético de los personajes de una narración, basándose en su conocimiento acerca de valores trabajados tradicionalmente en la escuela y en los libros del grado (libertad, solidaridad, responsabilidad, veracidad, etc.). Estas tareas las realizan en textos narrativos, descriptivos, instructivos y expositivos, de formatos continuo y discontinuo, y de extensión predominantemente media y, en ocasiones, larga.

La mayoría de los textos de este nivel tienen una estructura de complejidad adecuada para el grado; algunos tratan temas poco cotidianos para el estudiante; su sintaxis es simple, aunque algunas oraciones pueden incluir proposiciones subordinadas. Asimismo, algunos presentan un vocabulario cotidiano, mientras que otros incluyen un vocabulario perteneciente a algunas disciplinas del ámbito escolar.

En este nivel, los estudiantes logran aprendizajes como los siguientes:

- › Extraer información explícita que se ubica en párrafos interiores de textos predominantemente descriptivos, y cerca de otra información similar.
- › Deducir relaciones lógicas conectando ideas próximas entre sí.
- › Deducir el tema central cuando es insinuado de manera reiterada, es destacado con negritas y subtítulos o es sugerido con imágenes.
- › Elaborar conclusiones usando información explícita que se encuentra distribuida en el texto y está apoyada por imágenes.
- › Emitir un juicio crítico sobre el contenido del texto cuando este juicio corresponde al actuar ético de los personajes de una narración y se vincula con valores trabajados tradicionalmente en la escuela y en los libros del grado (libertad, solidaridad, responsabilidad, veracidad, etc.).

Asimismo, al leer textos de estructura sencilla, los estudiantes lograron:

- › Deducir el significado de expresiones cuando se dan pocas pistas sobre él.

Los estudiantes de este nivel no lograron los aprendizajes esperados para el grado, pues solo comprenden textos narrativos, descriptivos, instructivos y expositivos en formatos continuo y discontinuo; y de extensión media y larga, que presentan una complejidad menor a aquellos del nivel Satisfactorio.

A continuación, se presenta un ejemplo de un texto representativo de este nivel.

## El loro pelón

Había una vez un lorito que vivía en Lima. Los Pérez lo trajeron de la selva. Tenía todos los colores del mundo: era verde, rojo, azul, amarillo y violeta.

Al loro el viaje no le gustó ni pizca. Tampoco le gustaron los edificios. Ni el humo de los carros, ni el ruido, ni el frío de Lima. Es que a los loros les gusta el aire, el bosque verde, el sol.

El lorito estaba muy triste. Todos los días, él mismo se arrancaba una pluma. Al principio, los Pérez no le daban importancia. El loro siguió arrancándose las plumas. Como se estaba quedando pelón, los Pérez se preocuparon y le compraron una lorita. La lorita más linda, más verde, más azul, roja y amarilla. El loro no quería creer lo que veía en su jaula. Pensó que era un sueño.

El lorito y la lorita estuvieron hablando en loro toda la noche. Y hablaron de árboles, de verde, de sol y de hierba.

Un día amaneció un huevo en el nido. La lorita estaba sentada sobre él, calentándolo. El loro y la lora se pusieron de acuerdo: su hijito loro no nacería en una jaula.

A a partir de entonces, el loro le arrancaba a la lora una pluma y la lorita le arrancaba una pluma al loro. Al darse cuenta de esto, los Pérez recordaron la vez anterior en que el loro estuvo arrancándose las plumas y se preocuparon mucho. Entonces, decidieron llevar a los loros a la selva. Buscaron el árbol más alto, más libre, más verde y junto a ese árbol los dejaron. Y allá están el loro, la señora lora y el hijito loro, vivos y contentos, en el árbol más alto, más soleado y más verde.



Este cuento es un texto narrativo continuo de mediana extensión. La historia narrada es lineal; es decir, los hechos ocurren en el orden habitual (inicio, nudo, desenlace). Además, puede apreciarse el uso de la fórmula de apertura “Había una vez un lorito que vivía en Lima”. Por un lado, esto ayuda al niño a darse cuenta de que el texto es un cuento. Por otro parte, le permite ubicarse en el espacio del relato y saber quién es el personaje principal. Aunque el lenguaje es familiar, la autora utiliza algunos recursos literarios (como las hipérbolas y las repeticiones) que requieren de una interpretación más compleja.

Cuatro de los cinco preguntas de este cuento que se incluyeron en la prueba están ubicados en el nivel En proceso. En seguida, se describen.

**Ejemplo del nivel En proceso – Pregunta 4****¿Qué quiere decir “Como se estaba quedando pelón”?**

- a) Que se estaba enfermando.
- b) Que se estaba quedando sin plumas.
- c) Que se estaba sintiendo triste.
- d) Que le estaban saliendo más plumas.

**Ficha técnica****Capacidad:** Infiere e interpreta el significado del texto.**Texto:** Narrativo continuo**Contexto de uso:** Recreativo**Medida Rasch:** 439**Nivel:** En proceso**Respuesta:** b**¿Qué evalúa esta pregunta?**

Esta pregunta evalúa la capacidad de hacer inferencias locales; concretamente, implica deducir el significado de la expresión “Como se estaba quedando pelón”. Para ello, es necesario que el estudiante recoja las siguientes pistas que ofrece el texto: “todos los días, él mismo se arrancaba una pluma” y “el loro siguió arrancándose las plumas”. Estas pistas están cerca de la expresión en cuestión, lo cual facilitaría la tarea. Finalmente, debe notar que la situación expresada en “como se estaba quedando pelón” se relaciona con arrancarse las plumas o, más exactamente, es producto de arrancarse las plumas. La alternativa que mejor expresa esta conclusión es la “b”. Más de la mitad de los niños (64,8 %) realizó esta tarea acertadamente.

**Ejemplo del nivel En proceso – Pregunta 5****¿Estás de acuerdo con lo que hicieron los Pérez al final del cuento? ¿Por qué?**

---

---

---

### Ficha técnica

**Capacidad:** Reflexiona sobre el texto y lo evalúa.

**Texto:** Narrativo continuo

**Contexto de uso:** Recreativo

**Medida Rasch:** 424

**Nivel:** En proceso

**Respuesta:**

**Afirmativa:** Alude al anhelo de libertad de los loros.

**Negativa:** Se refiere a la incapacidad de los loros para readaptarse a la selva.

### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre el texto y evaluar críticamente su contenido. El estudiante debe localizar en el texto qué hicieron los Pérez e interpretar este hecho en el marco del relato. Ubicar el hecho se facilita porque en la pregunta se especifica el momento en que sucede la acción (“al final del cuento”). Después de localizar e interpretar la acción de los Pérez (llevar a los loros a la selva), el niño debe tomar postura sobre esa acción y manifestar su opinión. Además, debe justificarla de acuerdo con lo que dice el texto, con su saber previo y con su escala de valores.

### Ejemplo del nivel En proceso – Pregunta 6

¿Por qué al inicio el loro se arrancaba las plumas?

- a) Porque no le gustaban sus colores.
- b) Porque quería tener un huevo.
- c) Porque sentía mucha tristeza.
- d) Porque los Pérez no lo atendían bien.

**Ficha técnica**

**Capacidad:** Infiere e interpreta el significado del texto.

**Texto:** Narrativo continuo

**Contexto de uso:** Recreativo

**Medida Rasch:** 396

**Nivel:** En proceso

**Respuesta:** c

---

**¿Qué evalúa esta pregunta?**

---

Esta pregunta evalúa la capacidad de hacer inferencias locales; concretamente, implica deducir una relación lógica de causa-efecto entre dos ideas. Para ello, resulta necesario que el estudiante determine por qué el loro se hacía daño a sí mismo al arrancarse sus plumas.

Un niño, por ejemplo, al encontrar esta extraña situación durante su lectura, podría plantear como hipótesis inicial que “algo malo tendría que pasarle al loro para que haga eso”. Para corroborar, cambiar o complementar su hipótesis inicial debe encontrar la información del texto más pertinente. En este caso específico, hay una oración muy próxima que le permitiría llegar a una conclusión: “El lorito estaba muy triste”. La cercanía entre la causa (“el lorito estaba muy triste”) y el efecto (“todos los días, él mismo se arrancaba una pluma”) facilita la tarea y permite establecer una relación causal: el lorito estaba muy triste, por eso todos los días, él mismo se arrancaba una pluma.

Es necesario resaltar que, si bien la relación lógica de causa-efecto se establece entre las ideas mencionadas, para establecer esta relación también es necesario que el estudiante reconstruya una cadena de hechos previos que son causa y efecto.

- Los Pérez sacaron al loro de la selva y lo trajeron a Lima, **por eso** el loro está triste.
- El loro está triste, **por eso** se arranca él mismo una pluma cada día.

## Ejemplo del nivel En proceso – Pregunta 7

### ¿Qué nos enseña principalmente este cuento?

- Que no debemos sacar a los animales de su hábitat.
- Que hay que atender bien a nuestras mascotas.
- Que no debemos lastimar a nuestras mascotas.
- Que es bueno adoptar animales abandonados.

#### Ficha técnica

**Capacidad:** Infiere e interpreta el significado del texto.

**Texto:** Narrativo continuo

**Contexto de uso:** Recreativo

**Medida Rasch:** 356

**Nivel:** En proceso

**Respuesta:** a

#### ¿Qué evalúa esta pregunta?

Esta pregunta evalúa la capacidad de los estudiantes para realizar inferencias globales; concretamente, implica deducir la enseñanza de una narración. Esta tarea requiere que el niño tenga una idea global de las acciones ocurridas a lo largo del cuento. Este sería su punto de inicio para poder deducir la enseñanza principal de la historia.

A partir de su comprensión global del texto y de las pistas presentes en este, el estudiante llegaría a la conclusión de que “no debemos sacar a los animales de su hábitat natural”. La alternativa “a” es la que concuerda con esta enseñanza. El 81,2 % de los niños respondió correctamente esta pregunta.

### 2.3.3 En el nivel En inicio

Los estudiantes agrupados en este nivel identifican información explícita que se encuentra en diferentes partes del texto y deducen ideas que les permiten comprender algunas partes específicas del texto, principalmente estableciendo relaciones de causa-efecto. Estas tareas las realizan en textos narrativos y descriptivos, de formatos continuo y discontinuo, y de extensiones media y corta.

Los estudiantes de este nivel no lograron los aprendizajes esperados para el grado, pues solo comprenden parcialmente textos narrativos y descriptivos en formatos continuo y discontinuo, y de extensiones media y corta, que presentan una complejidad menor a la de aquellos del nivel En proceso.

En su mayoría, los textos de este nivel tienen una estructura de una complejidad menor a la exigida para el grado; tratan temas familiares para el estudiante y su sintaxis es simple. Asimismo, su vocabulario es sencillo y de uso cotidiano.

En este nivel, los estudiantes logran aprendizajes como los siguientes:

- › Extraer información explícita que se ubica en los párrafos interiores y cerca de otra información similar.
- › Deducir relaciones lógicas conectando ideas próximas entre sí.
- › Deducir el significado de palabras cuando el texto ofrece muchas pistas.

A continuación, se presenta un texto representativo de este nivel.



23.04.12 14:06:05 p.m.



Esya es una adolescente de trece años que pertenece al pueblo masai del África oriental. Vive en un lugar llamado Sanya, en Tanzania.

La familia de Esya tiene diez vacas y algunas cabras, ovejas y burros. La choza familiar está hecha con troncos de madera y el techo es de paja. Su padre cuida los animales, y su madre recoge agua y se ocupa de la casa. Durante las sequías, hay que recorrer cerca de seis kilómetros cada día para recoger agua.

Esya va al colegio con sus hermanos y caminan juntos tres kilómetros hasta llegar allí. Los maestros hablan suajili, la lengua oficial de Tanzania, pero, en su casa y con sus amigos, Esya habla masai, la lengua de su pueblo.

Los masai usan ropas de colores brillantes que, en su lengua, se llaman "rubekas". Las mujeres llevan la cabeza rapada y se ponen grandes collares formados por cientos de cuentas de madera pintadas de diferentes colores. Los masai hacen, además, sus propias sandalias y las llaman "namukas". En la escuela, Esya usa uniforme, pero cuando llega a casa se pone las prendas tradicionales de su pueblo.

Esta descripción es un texto continuo de corta extensión; este tipo de texto es usado de forma muy frecuente en el contexto educativo. El tema es sencillo de entender para el estudiante, en parte, porque se reitera en los distintos párrafos. En cada uno

de los cuatro, se habla principalmente de algunos aspectos de la vida de Esya, una niña del África oriental. El primer párrafo nos dice dónde vive Esya. El segundo trata sobre las actividades de la familia de Esya. El tercero se refiere a vivencias de Esya relacionadas con la escuela. El cuarto trata sobre la ropa que Esya usa tanto en casa (ropa tradicional) como en la escuela (uniforme). Asimismo, el vocabulario es cotidiano y la imagen que acompaña al texto apoya la descripción.

### Ejemplo del nivel En proceso – Pregunta 8

**¿Cómo se llama la lengua que usan los maestros en la escuela de Esya?**

- a Masai.
- b Rubeka.
- c Namuka.
- d Suajili.

#### Ficha técnica

**Capacidad:** Localiza información literal en un texto.

**Texto:** Descriptivo continuo

**Contexto de uso:** Educativo

**Medida Rasch:** 343

**Nivel:** En inicio

**Respuesta:** d

### Ejemplo del nivel En proceso – Pregunta 9

**En la familia de Esya, ¿quién se encarga de recoger el agua?**

- a Su padre.
- b Sus hermanos.
- c Su madre.
- d Esya.

### Ficha técnica

**Capacidad:** Localiza información literal en un texto.

**Texto:** Descriptivo continuo

**Contexto de uso:** Educativo

**Medida Rasch:** 286

**Nivel:** En inicio

**Respuesta:** c

---

### *¿Qué evalúan estas preguntas?*

---

Estas preguntas evalúan la capacidad de localizar información literal en un texto. El niño extrae un dato específico ubicado al interior del párrafo (en el tercer párrafo y en el segundo, respectivamente). En el texto, hay otros datos similares a aquel por el que se pregunta, los que aparecen en las alternativas incorrectas.

### 2.3.4 En el nivel Previo al inicio

Los estudiantes que se ubican en este nivel **respondieron incorrectamente incluso las preguntas más fáciles de la prueba;** por lo tanto, no hay información suficiente para describir sus logros de aprendizaje.





**3.**

---

**Análisis de las  
dificultades de  
los estudiantes en  
Lectura**

---



### 3. Análisis de las dificultades de los estudiantes en Lectura

---

En las páginas anteriores de este informe, se han presentado los resultados de los estudiantes de sexto grado de primaria del país en la evaluación de Lectura. Estos resultados muestran que la mayoría de los niños no logra los aprendizajes esperados para el fin del quinto ciclo. Es necesario, entonces, conocer cuáles son las dificultades que los estudiantes presentaron, porque esto permitirá al docente una actuación pedagógica más adecuada y eficiente para enfrentar el reto de mejorar los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

Se explican a continuación las principales dificultades de los niños en tres aspectos:

- ▶ Lectura de diversos tipos de textos
- ▶ Elaboración de deducciones o inferencias
- ▶ Reflexión sobre el texto y evaluación de su forma y de su contenido

La lectura es un proceso sumamente complejo y puede abordarse desde distintos puntos de vista. Por tanto, la explicación sobre cómo un estudiante resuelve las tareas planteadas en la prueba y sobre cuáles son las dificultades que enfrenta al momento de resolverlas podría formularse de diferente manera. En este informe, se ha adoptado el modelo interactivo de Rumerlhart y McClelland (1981), explicado en el capítulo 1. Además, se ha considerado cómo son los textos que el niño leyó, qué capacidades desplegó al leer y qué prácticas pedagógicas de la escuela podrían originar las dificultades detectadas. Esta explicación podría permitirle al docente identificar algunas falencias en la enseñanza, analizar por qué un niño acertó o falló al responder una pregunta, así como llegar a conclusiones y propuestas pedagógicas para mejorar el aprendizaje.

La mayoría de los estudiantes al finalizar la primaria no alcanza los aprendizajes esperados para el nivel. El primer paso para revertir esta situación es identificar cuáles son las principales dificultades que tienen los estudiantes para que los docentes puedan replantear sus prácticas pedagógicas.

#### 3.1 Dificultades para leer diferentes tipos de texto

En la prueba, se utilizó textos de diferente tipo (narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo e instructivo) y de diferente género discursivo (cuento, historieta, artículo de opinión, afiche, infografía, manual de uso, etc.), así como de diferente formato (continuo, discontinuo, mixto y múltiple). Esto se debe a que se espera que la escuela cumpla la misión de ofrecer a los estudiantes toda la variedad textual existente en la sociedad.

Veamos algunos ejemplos de los textos con los que los niños se enfrentaron en la prueba y cuáles han sido las dificultades que han tenido para comprenderlos.

### 3.1.1 Dificultades para leer textos descriptivos

Ejemplo de texto descriptivo



Esta infografía es un texto descriptivo discontinuo que combina palabras (información verbal) e imágenes (información visual).

Una de las exigencias para comprender los textos descriptivos es que las diferentes partes que lo conforman (párrafos, secciones, apartados) abordan subtemas que se derivan del tema general (los piojos en este caso), los cuales deben ser integrados por el estudiante para lograr una comprensión global. Por ejemplo, en el texto del piojo un subtema es "características del piojo" y otro

es “ciclo de vida del piojo”; este último se desarrolla más que el anterior. Así, observamos que en la primera sección el gráfico circular trata sobre este subtema y que se lo amplía en la segunda sección con algunos detalles presentados verbalmente y con imágenes.

Por otro lado, los subtemas en ocasiones pueden presentarse de forma explícita y, en otras, de manera implícita. Reconstruir un subtema implícito desarrollado en un párrafo o en una sección dificultaría más la comprensión de un texto.

Otra característica que puede suponer una dificultad es que en los textos descriptivos enciclopédicos, por ejemplo, se suele incluir un vocabulario técnico (sobre todo en los textos de tema relacionado con la ciencia o la tecnología) o literario. En efecto, en las descripciones enciclopédicas se usa, generalmente, un lenguaje poco cotidiano para los estudiantes porque se aborda el tema de manera objetiva o científica. Este es el caso del texto del piojo, en el que encontramos palabras que no son de uso cotidiano para el estudiante, como “succiona”, “ninfa”, “cuero cabelludo”, etc. Por su parte, en las descripciones literarias se hace un uso simbólico o figurado del lenguaje, el cual requiere de una interpretación compleja.

Por otro lado, para comprender los textos descriptivos discontinuos (como el del ejemplo), el niño debe desplegar otras habilidades y estrategias distintas a las que usa para integrar la información en un texto continuo. Esto se debe a que en un texto discontinuo la información no se presenta en oraciones sucesivas y, por tanto, deben seguirse o descubrirse otras pistas para organizar la lectura. Por ejemplo, en el texto sobre el piojo el estudiante debe percatarse de que las descripciones verbales numeradas con 1, 2, 3 están estrechamente relacionadas con las imágenes también numeradas con 1, 2, 3 y que debe integrar estas dos partes, pues la información que presentan es complementaria.

Además, en los textos discontinuos se omite información verbal porque se la representa gráficamente, lo cual exige interpretar signos visuales más complejos. Por ejemplo, el concepto de ciclo se representa en el texto como un círculo con flechas, sin definirlo verbalmente, y se usan los mismos tamaños y diseños de números (1, 2, 3) sin explicar verbalmente la relación de complementariedad. Estas características, en suma, exigen que

El estudiante de sexto grado tiene dificultades para comprender textos descriptivos porque deben reconocer los subtemas que se abordan e integrarlos en una categoría que los englobe. Además, en textos descriptivos discontinuos, la dificultad está en reconstruir información verbal que se representa de forma gráfica y en establecer relaciones entre distintas partes que se encuentran aparentemente dispersas en el texto.

el estudiante haga explícitas las relaciones entre diferentes partes del texto que aparentemente están dispersas, y que recupere información verbal omitida porque ha sido traducida al código visual. Si en la enseñanza de la lectura predomina el uso de textos verbales continuos, la comprensión de textos que combinan códigos verbales y visuales se vería dificultada.

### 3.1.2 Dificultades para leer textos expositivos

Ejemplo de texto expositivo

**TEXTO 1**

## Vacunación canina

Debido a que su mundo no se limita a la casa o a una jaula, los perros son los animales domésticos más expuestos al contagio de alguna enfermedad. Aquí te contamos cómo proteger a tu mascota.



#### ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS VACUNAS CANINAS?

Los perros normalmente caminan por una gran variedad de lugares. En esos sitios, muchas veces se encuentran con otros perros, gatos e insectos que pueden contagiarles diversas enfermedades. Cuando los vacunamos desde cachorros, protegemos su salud.

#### ¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES VACUNAS Y CUÁNDO SE APLICAN?

Los perros necesitan que sus vacunas sean aplicadas según un plan especial, es decir, no se pueden aplicar en cualquier momento y orden.

En su primer año de vida, los perros deben recibir estas vacunas:

- Distémper y parvovirus (1 mes)
- Quintuple o séxtuple (2 y 3 meses)
- Rabia (3 meses y medio)

Toma en cuenta que, para que tu perro siga protegido, cada año debe recibir las mismas vacunas.

#### ¿QUÉ REACCIONES PUEDE TENER MI PERRO?

Las reacciones más comunes frente a la vacunación son el enrojecimiento de la zona inyectada, fiebre y pérdida del apetito durante algunos días. No te alarmes si observas alguna de estas reacciones.

Toma en cuenta estos consejos:

- Lleva a tu perro a las campañas de vacunación que se realizan en los lugares cercanos a tu casa.
- Para mantener quieto a tu perro durante la vacunación, abrázalo por el cuello sin apretarlo mucho.
- Si ves que tu perro se siente nervioso, acarícialo lenta y suavemente desde la cabeza y a lo largo del lomo. Esto lo tranquilizará.
- Al momento de la vacunación, evita que tu perro esté cerca de otros animales, pues eso lo puede poner nervioso.

## TEXTO 2

## Gatos protegidos

Los gatos son animales muy curiosos; les gusta caminar por varios lugares. Eso los pone en riesgo de contraer distintas enfermedades. Aprendamos a protegerlos.

### ¿POR QUÉ LOS GATOS DEBEN SER VACUNADOS?

Las vacunas son muy importantes para la salud de nuestros gatos. Al igual que las personas, los gatos necesitan vacunarse para prevenir algunas enfermedades que pueden ser mortales para ellos y peligrosas para sus dueños.

### ¿QUÉ VACUNAS DEBE RECIBIR MI GATO?

Es importante que vacunes a tu gato con la "triple felina", que incluye protección contra enfermedades como la panieucopenia, el calicivirus y la rinotraqueítis. Además, los gatos también deben ser vacunados contra la rabia.



### ¿POR QUÉ LA VACUNA CONTRA LA RABIA SE APLICA A LOS GATOS EN LA COLA O EN LA PATA POSTERIOR DERECHA?

A pesar de que no es muy común, una de las posibles consecuencias en los gatos de la vacunación contra la rabia es la aparición de males como los tumores. Si este fuera el caso, las zonas más fáciles de operar, sin poner en riesgo la vida de tu gato, son la cola y la pata.

#### Rol de vacunación

Durante su primer año, los gatos deben recibir estas vacunas:

Vacuna	Edad
• Triple felina	2 meses y 3 meses
• Rabia	3 meses

Después, los gatos deben recibir estas mismas vacunas anualmente.

El estudiante de sexto grado tiene dificultades para comprender textos expositivos porque debe deducir el conjunto de relaciones lógicas del texto entre las que destacan las de causa-efecto.

Cada uno de estos afiches constituye un texto expositivo discontinuo y, en conjunto, tienen un formato múltiple. Una situación comunicativa en la que podríamos encontrar este texto es en la vitrina de una veterinaria, por ejemplo, como parte de una campaña de vacunación. El tema común a ambos textos es familiar para el estudiante: las vacunas a las mascotas. Específicamente, se explica por qué los perros y los gatos deben vacunarse, para qué son útiles las vacunas, qué vacunas deben recibir y cuándo deben hacerlo, entre otras particularidades. El lenguaje es algo especializado debido a que el tema se aborda de forma objetiva y técnica. El uso

de ciertos recursos formales (títulos, color de letra, viñetas, recuadros, etc.) facilita la comprensión del texto a aquellos estudiantes que han aprendido a reconocer estas marcas como facilitadoras.

Así como en el texto descriptivo, las diferentes partes que conforman un texto expositivo (párrafos, secciones, apartados) abordan subtemas o temas más específicos que deben ser integrados por el estudiante para lograr una comprensión global. En este texto sobre la vacunación, las diferentes partes están encabezadas por un subtítulo, lo cual facilita la lectura de las relaciones jerárquicas entre el tema y los subtemas.

Asimismo, a diferencia de los textos descriptivos, los expositivos ofrecen explicaciones en las cuales se establecen relaciones de causa-efecto. Por ejemplo, el texto sobre la vacunación canina explica, al inicio, por qué los perros son los animales más vulnerables ante las enfermedades; y el texto sobre los gatos dedica la primera sección a explicar por qué los gatos deben ser vacunados. Además, en general, se explica por qué los animales deben ser vacunados.

También, en los textos expositivos, suele utilizarse un vocabulario poco cotidiano para los estudiantes porque se aborda el tema desde la perspectiva de la ciencia. En el texto anterior, encontramos palabras poco familiares para el niño como “distémper”, “parvovirus”, “tumor”, “panieucopenia”, etc.

El estudiante de sexto grado tiene problemas para comprender los textos expositivos de formato múltiple porque debe procesar más información que en un texto único, y además debe establecer relaciones entre la información de ambos textos (lectura intertextual).

Por otro lado, para resolver las tareas planteadas ante textos múltiples, el estudiante debe procesar mayor cantidad de información que en el caso de un texto único. Las tareas pueden centrarse solo en un texto (tarea intratextual) o relacionar los dos textos (tarea intertextual). Usualmente, las tareas intertextuales suelen plantear un mayor reto para el niño, pues exigen procesar la información de ambos textos y establecer múltiples relaciones entre la información de ambos. Por ejemplo, si se quisiera saber cuál es la vacuna que debe aplicarse tanto a los perros como a los gatos, se tendría que buscar dicho dato en las secciones “¿Cuáles son las principales vacunas y cuándo se aplican?”, del texto 1, y “¿Qué vacunas debe recibir mi gato?”, del texto 2. Esto requiere, por un lado, que el estudiante sea capaz de parafrasear ambos subtítulos

y de encontrar una similitud en la información que contienen. Por otra parte, debe extraer de cada sección el dato requerido.

A lo anterior, podemos añadir que además de las explicaciones que predominan en ambos textos, hay partes descriptivas y otras instructivas que exigen reconocerlas, integrarlas y jerarquizarlas dado un propósito comunicativo.

Entonces, es necesario preguntarse en qué medida se ofrecen en la escuela oportunidades para leer secciones de periódicos o de revistas con textos vinculados, o textos que forman parte de una misma campaña publicitaria, es decir, textos con formato múltiple. Asimismo, en qué medida se proponen actividades para establecer relaciones intertextuales como las que hemos descrito. La baja frecuencia de estos textos y de estas tareas en la escuela podría contribuir a explicar las dificultades de los niños en la EM al momento de leer.

### 3.1.3 Dificultades para leer textos instructivos

#### Ejemplo de texto instructivo

Las tres  
erres en  
acción

Actualmente, vivimos una situación sumamente preocupante. Estamos hablando de la gran cantidad de basura que los seres humanos producimos día a día. Esta basura contamina el medio ambiente poniendo en peligro la vida en nuestro planeta. Frente a este problema, es importante que todos practiquemos las "tres erres": reducir, reutilizar y reciclar para formar hábitos de consumo que no sigan dañando nuestro mundo.

---

**Veamos qué podemos hacer en casa, todos los días, para producir menos basura.**

- **¿Necesitamos tantas bolsas y envolturas?**  
Casi la tercera parte de todo lo que tiramos son envolturas de las cosas que compramos. Podemos reducir la basura tratando de elegir productos que tengan pocas envolturas y que vengan en envases reciclables. Además, cuando hagamos compras, llevemos nuestras propias canastas o bolsas de tela.
- **Descartemos lo descartable**  
Desde hace un tiempo, usamos cada vez más artículos descartables, sobre todo de papel: servilletas, pañuelos, pañales, etc. Estas cosas, una vez usadas, no son fáciles de reciclar. Además, si las botamos en lugares indebidos, bloquean los desagües y transportan gran cantidad de bacterias. Evitemos usar productos descartables para no crear más basura.
- **¿Servirá para algo?**  
Reutilizar, o usar algo varias veces, es otra manera de producir menos basura. No debemos descartar aquello que puede ser usado otra vez. Compramos líquidos en botellas de vidrio y reutilicemos los frascos para guardar alimentos o cualquier otra cosa, utilicemos el papel por ambas caras y regalemos la ropa que nos haya quedado pequeña.
- **Clasifiquemos los residuos**  
Para darles algún fin a nuestros residuos, necesitamos clasificarlos, es decir, separarlos según la clase de residuos que sean. Por eso, antes de botar las cosas, pensemos de qué manera lo vamos a hacer. Por ejemplo, las migas de pan pueden ser alimento para las aves. Evitemos mezclar los distintos restos de basura.
- **Reciclar lo más posible**  
Los envases de vidrio, el papel, algunos plásticos y muchos otros objetos se pueden reciclar, es decir, se pueden transformar en nuevos objetos que pueden ser útiles. Puedes juntar papeles usados para fabricar papel reciclado y usarlo para dibujar con tus amigos, convertir una botella vacía en un frasco para guardar lapiceros, o fabricar un muñeco con telas viejas.

Algunos envases están hechos con material reciclable. En este caso, llevan este símbolo.



El estudiante de sexto grado tiene dificultades para comprender textos instructivos de recomendaciones, porque los pasos no siguen un orden temporal (primero esto, luego lo otro) como en un texto instructivo clásico (por ejemplo, una receta).

Este es un texto instructivo continuo; específicamente, se trata de un texto de recomendaciones. En cada apartado, encontramos un título que presenta el tema del cual se habla, una explicación breve sobre este y una recomendación. El lenguaje usado es algo especializado. El tema es familiar para el estudiante, porque constituye uno de los tópicos fundamentales de las áreas de Ciencia, Tecnología y Ambiente y de Ciencias Sociales. Además, se usan algunos recursos formales (títulos en negrita, viñetas, divisiones) que facilitan su comprensión.

Usualmente los textos instructivos se construyen empleando el modo verbal imperativo, puesto que comunican órdenes que el lector debe seguir para realizar una determinada actividad. En cambio, el texto instructivo de recomendaciones transmite sugerencias que, dada su naturaleza, son opcionales para el lector. Por ello, aunque es posible encontrar la combinación de distintos modos verbales, en un texto de recomendaciones podría predominar el subjuntivo, que es el modo verbal que permite expresar las sugerencias como acciones posibles de hacerse.

Otra característica del texto de recomendaciones es que no sigue una secuencia lineal. La mayoría de los textos instructivos presenta una secuencia ordenada de pasos que deben seguirse uno a continuación del otro. Sin embargo, en el texto de recomendaciones, las sugerencias no necesariamente deben realizarse en un orden determinado. Por esta razón, en algunos de ellos, las recomendaciones no están numeradas. Esto podría dificultar su integración y, por tanto, su comprensión.

En este texto de “Las tres erres en acción” puede notarse, asimismo, que alternan dos secuencias en cada apartado (una secuencia explicativa y otra instructiva). Cuando en un texto hay más de una secuencia textual predominante, este suele tener un mayor grado de complejidad, como hemos señalado previamente.

### 3.2 Dificultades para deducir el tema central de un texto

Al escribir, el autor piensa cuál es la información que considera principal, cómo la va a desarrollar y elige una serie de recursos para mostrar ese desarrollo. Las señales pueden ser muy claras, como los titulares de una noticia o el título y los subtítulos de una descripción. Pero también, pueden estar sugeridas de diferente manera; por ejemplo, el autor de un cuento puede colocar como título “Los amigos”, pero la información principal puede consistir en la enemistad entre dos personajes. Enseñar a leer es, entre otras cosas, enseñar a reconocer qué información principal quiere transmitir el autor en el texto y cómo lo hace.

El estudiante de sexto grado presenta problemas para diferenciar la información importante de la información secundaria.

Esto se debería a que no identifica las pistas que el autor de un texto brinda para distinguir la importancia de una idea, o si las identifica, no las interpreta como una guía que resalta la importancia de esa idea.

En la prueba, las preguntas que indagan si el niño comprende el tema central son: “¿De qué trata principalmente este texto?” o “¿Cuál es el título más adecuado para el texto?”. Estas preguntas se plantearon en los textos descriptivos, expositivos y argumentativos.

La construcción del tema puede verse facilitada cuando el autor explicita lo principal al inicio del texto, en lo que se llama “oración temática”. En otros casos, el tema no está explícito y el estudiante debe realizar un esfuerzo mayor para construirlo integrando diversos subtemas desarrollados en el texto. Además, para construir el tema central, se debe jerarquizar la información y descartar aquella que el autor consideró secundaria.

En el proceso de jerarquización, pueden presentarse dificultades en una operación: diferenciar la información importante de la información secundaria. Es decir, algunos niños podrían tomar como información principal un ejemplo que les resulta curioso porque aporta detalles muy específicos, pero que no es el tema central desde el punto de vista del autor y las convenciones sobre “lo principal” que siguen los buenos lectores. Esta falla podría deberse, en parte, a que no perciben las señales que el autor proporciona para hacer notar la importancia de una idea (palabras y frases que se refirieren al tema, repeticiones, orden de las palabras, tipo y tamaño de letras, enumeraciones, etc.) o a que, si las perciben, no interpretan esas señales como una guía para notar que una idea es importante.

Por otra parte, algunos niños aplican de manera inflexible sus hipótesis de lectura iniciales. Los niños que proceden de esta manera toman como tema central una o más de las primeras oraciones del texto e interpretan el resto de la información basándose solo en esta primera oración. Esto quiere decir que mantienen su hipótesis de lectura inicial, a pesar de que el texto vaya proporcionándoles nueva información que no apoya esa hipótesis que se formularon. Esto significa que los niños no son capaces de “acomodar” sus hipótesis iniciales a la información que el texto brinda. Esta forma inadecuada de leer es reforzada en muchos casos por ciertas prácticas de la escuela. Algunos docentes enseñan que el tema central siempre es la primera idea del texto, porque en muchos casos (noticias, recetas, capítulos de manuales escolares) los autores colocan allí la información principal, sin embargo, las excepciones son muy numerosas.

A continuación, se presentan dos ejemplos en los que podemos observar qué logran y en qué fallan los niños al deducir el tema central.

Algunos estudiantes de sexto grado aplican de manera rígida sus hipótesis de lectura iniciales, por lo que interpretan el texto a partir de las primeras oraciones y no logran acomodar sus hipótesis a la nueva información brindada por este.

## Ejemplo de dificultad para deducir el tema central – Pregunta 10



23.04.12 14:06:05 p.m.

Esya es una adolescente de trece años que pertenece al pueblo masai del África oriental. Vive en un lugar llamado Sanya, en Tanzania.

La familia de Esya tiene diez vacas y algunas cabras, ovejas y burros. La choza familiar está hecha con troncos de madera y el techo es de paja. Su padre cuida los animales, y su madre recoge agua y se ocupa de la casa. Durante las sequías, hay que recorrer cerca de seis kilómetros cada día para recoger agua.

Esya va al colegio con sus hermanos y caminan juntos tres kilómetros hasta llegar allí. Los maestros hablan suajili, la lengua oficial de Tanzania, pero, en su casa y con sus amigos, Esya habla masai, la lengua de su pueblo.

Los masai usan ropas de colores brillantes que, en su lengua, se llaman "rubekas". Las mujeres llevan la cabeza rapada y se ponen grandes collares formados por cientos de cuentas de madera pintadas de diferentes colores. Los masai hacen, además, sus propias sandalias y las llaman "namukas". En la escuela, Esya usa uniforme, pero cuando llega a casa se pone las prendas tradicionales de su pueblo.

¿De qué trata principalmente este texto?

- De la vida de una adolescente que pertenece al pueblo masai.
- De las ropas brillantes que usa la gente del pueblo masai.
- De cómo la familia de Esya se reparte las tareas de la casa.
- De las dificultades que debe enfrentar Esya para ir a la escuela.

#### Ficha técnica

**Capacidad:** Infiere e interpreta el significado del texto.

**Indicador:** Deduce el tema central de un texto o la idea principal de un párrafo.

**Texto:** Descriptivo continuo

**Contexto de uso:** Educativo

**Medida Rasch:** 396

**Nivel:** En proceso

**Respuesta:** a

Tipo de respuesta	Alternativa	%
<b>Correcta</b>	<b>A</b>	<b>74,6</b>
Incorrecta	B	4,5
	C	12,1
	D	7,5
No válida*		1,3

\* Las respuestas no válidas incluyen la multimarca (más de una alternativa marcada) y las omisiones ("preguntas en blanco").

Este texto carece de un título que resuma las ideas principales. Tampoco hay una oración inicial que explicita el tema, lo cual podría dificultar la tarea. Es probable que muchos estudiantes empiecen su lectura observando la imagen y, a partir de ella, se formulen una hipótesis inicial acerca de qué trata el texto. Ellos harían esto debido a que saben que los autores usan imágenes para ilustrar o complementar la información verbal del texto o porque podría ser práctica habitual en algunas escuelas formularse hipótesis a partir de los elementos que acompañan al texto. Esta primera hipótesis podría ser que el texto trata de un/una joven del África, porque el niño sabe que la gente de este continente presenta características similares a la persona de la foto.

Luego, al leer la primera oración, esta hipótesis inicial se refuerza con la información brindada: quién es Esya y dónde vive. Entonces, el estudiante mantiene esta hipótesis y trata de recoger pistas que la confirmen en el siguiente párrafo. En este caso, encuentra información sobre las posesiones y sobre las actividades de la familia de Esya. Es decir, el texto sigue hablando de Esya, pero brinda nueva información sobre su familia; por ello, la hipótesis inicial sigue confirmándose.

Al avanzar al tercer párrafo, el niño encuentra información sobre la vida escolar de Esya y sobre las lenguas mediante las cuales se comunica. La hipótesis inicial se hace más sólida. En el cuarto párrafo, el estudiante encuentra información sobre la ropa que usan los masai y por tanto Esya, puesto que ella pertenece a ese pueblo. Como se ha descrito, el estudiante formuló la hipótesis inicial de que el texto trataba de una persona africana y fue contrastándola con los datos disponibles. La información de cada párrafo confirmó la hipótesis inicial, porque cada uno trata de

aspectos específicos de este mismo tema; gracias a esta, fue posible la integración de la información en una idea que engloba todo el texto, pues sirvió como el elemento que daba unidad y sentido a toda la información recogida.

La respuesta que mejor expresa el tema es la alternativa “a”. El 74,6 % de los estudiantes dedujeron el tema central del texto descrito. En este caso, la tarea se facilita porque el texto es de corta extensión, lo cual implica que el niño debe procesar poca cantidad de información. Además, el tema se sugiere en cada uno de los párrafos (en todos se habla de un aspecto de la vida de Esya). Asimismo, la imagen que acompaña al texto apoya la descripción.

En muchos casos, la información principal de un texto no se localiza al inicio del mismo. Por ello es importante que los docentes enseñen a sus estudiantes que el tema central se puede identificar a partir de la comprensión global del texto y no de sus partes aisladas.

### **¿Cuáles son las dificultades que tienen los estudiantes al resolver esta pregunta?**

Los niños que marcan las alternativas “b”, “c” y “d” posiblemente las usaron como hipótesis respecto del tema central y fueron contrastándolas con la información parcial contenida en el cuarto párrafo, en el segundo o en el tercero, respectivamente. Por ejemplo, si un estudiante contrastó la alternativa “b” con el cuarto párrafo, encontró información que permite confirmarla como cierta. Sin embargo, este niño perdió de vista el resto de la información que el texto proporciona. Esta contrastación de hipótesis solo con información local origina que algunos estudiantes den como respuesta una idea que constituye un aspecto muy específico del tema tratado.

## Ejemplo de dificultad para deducir el tema central – Pregunta 11

## El eterno problema de los piojos

El piojo se alimenta de la sangre que succiona del cuero cabelludo. Es de color grisáceo y se pone rojizo cuando se llena de sangre.

La hembra pone entre 5 y 10 huevos por día.

Sus extremidades terminan en garras que le permiten agarrarse al cabello con fuerza.

Mide de 2 a 4 milímetros (mm)

**Ciclo de vida**

1 Etapa de huevo o liendre (Día 1 a 10)  
 2 Etapa de ninfa (Día 11 a 22)  
 3 Etapa de adulto (Día 23 a 50)

### Crecimiento en el cabello

- 1 La hembra pone los huevos o liendres pegados a la raíz de los cabellos.
- 2 El crecimiento natural del cabello hace que, a los diez días, las liendres se encuentren a 5mm del cuero cabelludo.
- 3 Cuando las liendres están por encima de los 5 mm del cuero cabelludo, se encuentran vacías o "secas", dado que el pequeño piojo ya salió del huevo.

¿Cuál sería un mejor título para el texto?

- El ciclo de vida de los piojos.
- La alimentación de los piojos.
- Elimine los piojos para siempre.
- ¿Por qué los niños se contagian de piojos?

#### Ficha técnica

**Capacidad:** Infiere e interpreta el significado del texto.

**Indicador:** Deduce el tema central de un texto o la idea principal de un párrafo.

**Texto:** Descriptivo discontinuo

**Contexto de uso:** Público

**Medida Rasch:** 432

**Nivel:** En proceso

**Respuesta:** a

Tipo de respuesta	Alternativa	%
<b>Correcta</b>	<b>A</b>	<b>67,0</b>
Incorrecta	B	10,0
	C	12,6
	D	8,6
No válida*		1,8

Este ítem también indaga por el tema central, pero expresado como un título. Aunque el texto tiene título, este no resume sus ideas. Por ello, la tarea consiste en encontrar un título que constituya el tema central. En ese sentido, los niños saben que un título resume el contenido del texto. Además, después de leer el texto, los estudiantes se han formado una idea global acerca de su contenido. Estos dos elementos, podrían ayudarlos en la formulación de una hipótesis inicial. Esta hipótesis podría ser que el texto trata sobre la vida del piojo.

Luego, el estudiante relee el texto y contrasta su hipótesis con la información que este brinda. En la primera sección, encuentra una descripción del piojo acompañada de una imagen. Esta información no refuerza su hipótesis. Luego, la contrasta con la segunda sección (gráfico del ciclo de vida del piojo) y encuentra información que concuerda con su hipótesis, lo cual la reforzaría. En la tercera parte (“Crecimiento en el cabello”), encuentra mayor detalle sobre este ciclo. En este proceso de contrastación, el niño debe recoger pistas claves que le ayuden a construir el tema central.

Estas pistas que aportan a la construcción del tema son: a) el gráfico de forma circular de la primera sección en el cual se menciona el tema, b) el subtítulo “Crecimiento en el cabello” y c) la numeración (1, 2 y 3), que sugiere diferentes etapas en el desarrollo del piojo. Es necesario resaltar que dichas pistas facilitan la tarea a los estudiantes que han aprendido a reconocer este tipo de señales y a basarse en ellas para construir el tema central. El título que mejor resume el tema del texto está en la alternativa “a”. El 67 % de los estudiantes respondió acertadamente esta pregunta.

## ¿Cuáles son las dificultades que tienen los estudiantes al resolver esta pregunta?

Sabemos que algunos toman siempre la primera idea que se menciona como el tema central. Por eso, no leen el texto en su totalidad o, si lo leen completamente, no acomodan sus hipótesis iniciales a la nueva información que va proporcionándoles el texto. Es posible que esto ocurra con los niños que marcan la alternativa “b”. Debido al patrón de lectura que los estudiantes tienen instaurado (“se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo”), es muy probable que primero lean el fragmento de la parte superior izquierda. En este fragmento, aparece una descripción del piojo que está encabezada por la siguiente oración: “El piojo se alimenta de la sangre que succiona del cuero cabelludo”. El niño podría tomar esta idea como la más importante y no acomodar esa hipótesis inicial al resto de la información proporcionada por el texto.

También, es posible que algunos estudiantes solo se fijen en el título y respondan influenciados por este, y a partir de su saber previo. Esto se notaría, por ejemplo, en quienes marcan las alternativas “c” y “d”. En efecto, “Elimine los piojos para siempre” y “¿Por qué los niños se contagian de piojos?” son títulos que tienen elementos del título original (“El eterno problema de los piojos”). Ambos aluden indirectamente a un problema. Además, estas alternativas también incluyen la palabra “piojos”. Quizá los niños eligen más la alternativa “c” porque está escrita como una orden: es posible que esta forma les parezca más familiar o más adecuada para un título que una pregunta.

### 3.3 Dificultades para deducir la enseñanza de una narración

A lo largo de la historia, la sociedad ha buscado diferentes formas de enseñar o de “moralizar” a sus miembros. La literatura y, en especial, algunos géneros narrativos están entre las formas que han servido para estos propósitos. La fábula, por ejemplo, ha usado la ficción tanto para entretener como para instruir, informar o “mejorar” moralmente a las personas con los criterios vigentes en la época de su producción. Asimismo, se podría encontrar en el cuento tradicional popular un afán moralizador o didáctico: “no desobedezcas a tus padres” es una enseñanza recurrente en ese género. Aunque posteriormente la literatura tendió a abandonar ese propósito y se centró en la creación de una forma de arte, una de las diferentes interpretaciones posibles de los textos narrativos consiste en encontrar una o más “enseñanzas” o “consejos”. La práctica de promover este tipo de búsquedas es todavía fuerte en la escuela.

Algunos estudiantes de sexto grado tienen dificultades para deducir la enseñanza de una narración porque basan su interpretación solo en partes del relato. Otro grupo de estudiantes interpreta ciertas partes del relato solo a partir de su saber previo.

Deducir la “enseñanza” de una narración generalmente supone hacer una inferencia global; es decir, abarca la totalidad del texto. Para realizar esta tarea, el estudiante debe formularse una hipótesis sobre cuál es la enseñanza, contrastarla con la información del texto, identificar las pistas que fundamenten esta hipótesis, integrarlas e interpretarlas en el marco del conjunto de los hechos narrados.

Una dificultad habitual en los niños es interpretar la “enseñanza” a partir de hechos locales, en vez de buscar soporte a sus hipótesis en todo el relato. En otras ocasiones, el estudiante interpreta las pistas solo considerando su saber previo. Conocer estas dificultades puede ser útil para repensar estrategias de enseñanza.

A continuación, se presenta un ejemplo en el que podemos observar las dificultades detectadas en la EM sobre este aspecto.

## Ejemplo de dificultad para deducir la enseñanza de una narración – Pregunta 7

### El loro pelón

Había una vez un lorito que vivía en Lima. Los Pérez lo trajeron de la selva. Tenía todos los colores del mundo: era verde, rojo, azul, amarillo y violeta.

Al loro el viaje no le gustó ni pizca. Tampoco le gustaron los edificios. Ni el humo de los carros, ni el ruido, ni el frío de Lima. Es que a los loros les gusta el aire, el bosque verde, el sol.

El lorito estaba muy triste. Todos los días, él mismo se arrancaba una pluma. Al principio, los Pérez no le daban importancia. El loro siguió arrancándose las plumas. Como se estaba quedando pelón, los Pérez se preocuparon y le compraron una lorita. La lorita más linda, más verde, más azul, roja y amarilla. El loro no quería creer lo que veía en su jaula. Pensó que era un sueño.

El lorito y la lorita estuvieron hablando en loro toda la noche. Y hablaron de árboles, de verde, de sol y de hierba.

Un día amaneció un huevo en el nido. La lorita estaba sentada sobre él, calentándolo. El loro y la lora se pusieron de acuerdo: su hijito loro no nacería en una jaula.

A a partir de entonces, el loro le arrancaba a la lora una pluma y la lorita le arrancaba una pluma al loro. Al darse cuenta de esto, los Pérez recordaron la vez anterior en que el loro estuvo arrancándose las plumas y se preocuparon mucho. Entonces, decidieron llevar a los loros a la selva. Buscaron el árbol más alto, más libre, más verde y junto a ese árbol los dejaron. Y allá están el loro, la señora lora y el hijito loro, vivos y contentos, en el árbol más alto, más soleado y más verde.



### ¿Qué nos enseña principalmente este cuento?

- a Que no debemos sacar a los animales de su hábitat.
- b Que hay que entender bien a nuestras mascotas.
- c Que no debemos lastimar a nuestras mascotas.
- d Que es bueno adoptar animales abandonados.

#### Ficha técnica

**Capacidad:** Infiere e interpreta el significado del texto.

**Indicador:** Deduce la enseñanza de una narración.

**Texto:** Narrativo continuo

**Contexto de uso:** Recreativo

**Medida Rasch:** 356

**Nivel:** En proceso

**Respuesta:** a

Tipo de respuesta	Alternativa	%
<b>Correcta</b>	<b>A</b>	<b>81,2</b>
Incorrectas	B	7,0
	C	4,8
	D	5,1
No válidas*		1,9

Para enfrentar esta tarea, el estudiante se formula una hipótesis acerca de la enseñanza del cuento. Esta hipótesis se basaría en la idea global que el niño se ha formado sobre la historia, en su saber previo sobre los cuentos (los cuentos pueden tener una enseñanza) y sobre la vida animal, en especial de los loros, y en sus valores respecto de la relación entre las personas y los animales. Una de las varias hipótesis plausibles que podrían plantearse es: “Este cuento enseña que los animales deben vivir en libertad en su hábitat natural”.

Con esta hipótesis en mente, el estudiante busca en el texto información que pueda corroborarla. En ese sentido, pistas como: “los Pérez lo trajeron de la selva”, “es que a los loros les gusta el aire, el bosque verde, el sol”, “el lorito estaba muy triste”, “el loro y la lora se pusieron de acuerdo: su hijito loro no nacería en una jaula”, “los Pérez buscaron el árbol más alto, más libre, más verde y junto a ese árbol los dejaron”, reforzarían la hipótesis planteada.

En efecto, estos hechos y descripciones se relacionan con la idea de un loro triste porque está en un lugar que le disgusta por ser distinto de su ambiente natural. Al interpretar estas pistas en el marco del relato y contrastarlas con su hipótesis, el estudiante puede concluir que el cuento enseña que los animales deben vivir en libertad en su hábitat natural. La alternativa que concuerda con esta enseñanza es la “a”, marcada por la mayoría de los estudiantes (81,2 %).

### **¿Cuáles son las dificultades que tienen los estudiantes al resolver esta pregunta?**

Es probable que algunos vean en ciertas conductas de los Pérez (preocuparse por el loro, tratar de mantenerlo contento y regresarlo a la selva) pistas que muestran cómo se debe tratar a las mascotas (alternativa “b”). Esta interpretación parcial quizá se deba a que los niños construyen la historia de manera fragmentada, sin considerar el conjunto de los hechos, o porque contrastan sus hipótesis con información muy local del texto.

Los estudiantes que marcan las alternativas “c” y “d”, por su parte, parecerían fundamentarse solo en su saber previo: en el texto no se narra que los Pérez trataran mal o lastimaran al loro (alternativa “c”) sino, al contrario, que muestran una actitud de preocupación (“los Pérez se preocuparon y le compraron una lorita”). Tampoco se relata que el loro estuviera abandonado ni que los Pérez lo hubieran adoptado (alternativa “d”): se afirma que lo trajeron de la selva.

### 3.4 Dificultades para reconstruir relaciones lógicas entre las ideas del texto

Cuando un escritor produce un texto, teje una red de ideas para construir su significado. Al hacerlo, establece diferentes tipos de relaciones lógicas entre las ideas. En algunas ocasiones, explicita esa relación mediante un conector, por ejemplo. En otras, espera que el lector pueda reconstruirla a partir de las pistas que deja. En ocasiones la relación lógica se da entre dos oraciones puntuales; en otras, podría abarcar porciones más amplias del texto como dos párrafos, o todo un conjunto de párrafos (que podrían explicar un problema, por ejemplo) y un párrafo en particular (que podría plantear la solución a ese problema, por ejemplo). En la prueba, se plantean preguntas que requieren que el estudiante reconstruya relaciones lógicas de causa-efecto, de problema-solución y de finalidad.

Para resolver este tipo de preguntas, el niño se formula una hipótesis sobre la posible causa, consecuencia, solución o finalidad de un hecho, según sea el caso. Luego, debe contrastar esta hipótesis con la información disponible en el texto. Al hacerlo, debe encontrar la información que le permita reforzar su hipótesis y descartar otras hipótesis que no son concordantes con ella. El niño reconoce como causa, consecuencia, solución o finalidad de un hecho aquella hipótesis sobre la cual logre encontrar más pistas que la sustenten.

El estudiante de sexto grado tiene dificultades para deducir relaciones lógicas entre las ideas de un texto cuando estas se encuentran distantes. En este caso, generalmente, los estudiantes apelan a su saber previo para establecer la relación.

En algunas ocasiones, las pistas están en dos oraciones contiguas, es decir, una al lado de la otra. En otras, están en dos oraciones distantes entre sí. Asimismo, las pistas podrían estar distribuidas en porciones amplias del texto o a lo largo de este, lo cual es muy frecuente en las secuencias explicativas de causa-efecto, por ejemplo. Esta última situación descrita plantea al estudiante el reto de reconstruir el conjunto de relaciones lógicas que se establecen entre las diferentes pistas que encuentra. Probablemente, para algunos estudiantes esto dificultaría la comprensión de las relaciones entre las ideas del texto.

La distancia entre las ideas podría ser una de las principales dificultades que tienen los estudiantes para construir relaciones lógicas. Si las dos ideas entre las que se establece este tipo de relación están próximas, se facilita que puedan ser recordadas por el lector mientras lee; entonces, la relación se establece sin

mayor dificultad. En cambio, cuando las ideas están distantes, la inferencia no siempre puede realizarse, porque el lector no sería capaz de recordar estas ideas entre las que debe establecerse la relación lógica. Esto implicaría releer y analizar lo leído.

A continuación, se presentan dos ejemplos en los que podemos observar las dificultades explicadas.

### Ejemplo de dificultad para reconstruir relaciones lógicas entre las ideas de un texto – Pregunta 12

**TEXTO 2**

## Gatos protegidos

Los gatos son animales muy curiosos; les gusta caminar por varios lugares. Eso los pone en riesgo de contraer distintas enfermedades. Aprendamos a protegerlos.

**¿POR QUÉ LOS GATOS DEBEN SER VACUNADOS?**

Las vacunas son muy importantes para la salud de nuestros gatos. Al igual que las personas, los gatos necesitan vacunarse para prevenir algunas enfermedades que pueden ser mortales para ellos y peligrosas para sus dueños.

**¿QUÉ VACUNAS DEBE RECIBIR MI GATO?**

Es importante que vacunes a tu gato con la "triple felina", que incluye protección contra enfermedades como la panleucopenia, el calicivirus y la rinotraqueitis. Además, los gatos también deben ser vacunados contra la rabia.



**¿POR QUÉ LA VACUNA CONTRA LA RABIA SE APLICA A LOS GATOS EN LA COLA O EN LA PATA POSTERIOR DERECHA?**

A pesar de que no es muy común, una de las posibles consecuencias en los gatos de la vacunación contra la rabia es la aparición de males como los tumores. Si este fuera el caso, las zonas más fáciles de operar, sin poner en riesgo la vida de tu gato, son la cola y la pata.

**Rol de vacunación**  
Durante su primer año, los gatos deben recibir estas vacunas:

Vacuna	Edad
• Triple felina	2 meses y 3 meses
• Rabia	3 meses

Después, los gatos deben recibir estas mismas vacunas anualmente.

El estudiante de sexto grado tiene mayores dificultades para establecer la relación entre dos oraciones que se encuentran insertadas en una secuencia de relaciones lógicas porque demanda que se reconstruya toda la secuencia para poder establecer la relación lógica.

**TEXTO 1**

## Vacunación canina

Debido a que su mundo no se limita a la casa o a una jaula, los perros son los animales domésticos más expuestos al contagio de alguna enfermedad. Aquí te contamos cómo proteger a tu mascota.



### ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS VACUNAS CANINAS?

Los perros normalmente caminan por una gran variedad de lugares. En esos sitios, muchas veces se encuentran con otros perros, gatos e insectos que pueden contagiarles diversas enfermedades. Cuando los vacunamos desde cachorros, protegemos su salud.

### ¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES VACUNAS Y CUÁNDO SE APLICAN?

Los perros necesitan que sus vacunas sean aplicadas según un plan especial, es decir, no se pueden aplicar en cualquier momento y orden.

En su primer año de vida, los perros deben recibir estas vacunas:

- Distemper y parvovirus (1 mes)
- Quintuple o séxtuple (2 y 3 meses)
- Rabia (3 meses y medio)

Toma en cuenta que, para que tu perro siga protegido, cada año debe recibir las mismas vacunas.

### ¿QUÉ REACCIONES PUEDE TENER MI PERRO?

Las reacciones más comunes frente a la vacunación son el enrojecimiento de la zona inyectada, fiebre y pérdida del apetito durante algunos días. No te alarmes si observas alguna de estas reacciones.

Toma en cuenta estos consejos:

- Lleva a tu perro a las campañas de vacunación que se realizan en los lugares cercanos a tu casa.
- Para mantener quieto a tu perro durante la vacunación, abrázalo por el cuello sin apretarlo mucho.
- Si ves que tu perro se siente nervioso, acarícialo lenta y suavemente desde la cabeza y a lo largo del lomo. Esto lo tranquilizará.
- Al momento de la vacunación, evita que tu perro esté cerca de otros animales, pues eso lo puede poner nervioso.

**¿Por qué la vacuna contra la rabia se les aplica a los gatos en la cola?**

- Porque es una zona fácil de operar si aparecen tumores en ella.
- Porque solo así evitamos que nuestros gatos se contagien de rabia.
- Porque de ese modo los gatos no tendrán fiebre ni perderán el apetito.
- Porque de esa manera se previene la aparición de tumores malignos.

### Ficha técnica

**Capacidad:** Infiere e interpreta el significado del texto.

**Indicador:** Deduce relaciones lógicas: causales, intención-fin, problema-solución, que forman parte del planteamiento del texto.

**Texto:** Expositivo múltiple

**Contexto de uso:** Educativo

**Medida Rasch:** 473

**Nivel:** En proceso

**Respuesta:** a

Tipo de respuesta	Alternativa	%
Correcta	<b>A</b>	<b>54,9</b>
Incorrectas	B	16,6
	C	7,6
	D	19,5
No válidas*		1,3

Esta pregunta se centra en el texto 2. Para resolverla, el estudiante se formula una hipótesis inicial sobre cuál es la causa de aplicar la vacuna contra la rabia a los gatos en la cola. Esta podría fundamentarse en la idea global que se han formado los niños acerca del texto. Las hipótesis iniciales podrían ser las siguientes:

1. A los gatos se les vacuna en la cola porque esa es una zona fácil de operar en caso de que al gato le aparezcan tumores.
2. A los gatos se les vacuna en la cola porque la vacuna los protege de la rabia.

Los estudiantes también podrían sustentar sus hipótesis iniciales en su saber previo sobre los gatos y la vacunación. Por ejemplo, podrían formularse las siguientes hipótesis:

3. A los gatos se les vacuna en la cola porque esta es larga.
4. A los gatos se les vacuna en la cola porque allí no les duele.

5. A los gatos se les vacuna en la cola porque si la mueven al vacunarlos, no puede hacer daño a quien lo vacuna o a quien lo sostiene.

Con su hipótesis respectiva en mente, los estudiantes deben buscar en el texto la información que la sustente. Para ello, releen el texto y buscan la sección en la que se hable de la aplicación de la vacuna contra la rabia a los gatos. Esta operación se facilita para el niño que ha aprendido a reconocer las funciones de los elementos paratextuales (color de fondo, imágenes, tamaño, color y tipo de letras, etc.), puesto que el texto está dividido en secciones y cada una está encabezada por un subtítulo destacado que resume su contenido.

Al leer la sección “¿Por qué la vacuna contra la rabia se aplica a los gatos en la cola o en la pata posterior derecha?”, los estudiantes contrastan sus hipótesis con la información proporcionada. Los niños que se formularon la hipótesis 1 encuentran información para confirmarla, pues hay concordancia entre esta y la información encontrada. Más de la mitad (54,9 %) de los estudiantes responde correctamente esta pregunta.

Por su parte, los que formularon la hipótesis 2 tienen que reacomodarla a la nueva información. Como se observa, este grupo de niños formuló una hipótesis centrada en la función de la vacuna (proteger a los gatos de la rabia); sin embargo, la información que encuentran está referida a la ventaja de vacunar a los gatos en la cola o en la pata posterior derecha. Por ello, deben reacomodar sus hipótesis a esta nueva información.

Por otro lado, los estudiantes que plantearon las hipótesis 3, 4 y 5 deben descartarlas y formularse otras nuevas, puesto que no encuentran un sustento en la información proporcionada por el texto. En la sección “¿Por qué la vacuna contra la rabia se aplica a los gatos en la cola o en la pata posterior derecha?”, los niños deben seleccionar información relevante que les sirva para formular sus nuevas hipótesis y volverlas a contrastar.

### **¿Cuáles son las dificultades que tienen los estudiantes al resolver esta pregunta?**

Es posible que los niños que marcaron “b” hayan formulado la hipótesis 2, por ello se centraron en la función de la vacuna

(prevenir el contagio de enfermedades). Al contrastarla, no la reacomodaron a la información disponible en el texto sobre los lugares de la aplicación (la cola o la pata) y a la razón de la aplicación en esos lugares (son zonas fáciles de operar sin poner en riesgo la vida del gato en caso de que se produzca un tumor).

También es posible que estos niños hayan tomado la alternativa “b” como hipótesis inicial y que erróneamente la hayan contrastado con la sección “¿Por qué los gatos deben ser vacunados?”. Al hacerlo, habrían encontrado sustento para confirmar sus hipótesis, porque en ella se menciona que los gatos deben ser vacunados para prevenir algunas enfermedades. Ahora bien, este error evidenciaría que el estudiante no logró comprender la pregunta planteada.

Los niños que marcan “d” posiblemente toman esta alternativa como hipótesis inicial, pues saben que las vacunas previenen enfermedades. Luego, la contrastan con la sección “¿Por qué la vacuna contra la rabia se aplica a los gatos en la cola o en la pata posterior derecha?”; pero no son capaces de reacomodarla a la información brindada por el texto. Esta inflexibilidad los lleva a tomar datos locales (como el de la aparición de tumores) para sustentar sus hipótesis. Por esta razón, llegan a la conclusión de que la vacuna contra la rabia sirve para prevenir la aparición de tumores.

También hay un grupo de estudiantes poco numeroso (7,6 %) que deja de lado el texto y responde según sus saberes previos o a partir del recuerdo de datos aislados que se encuentran en ambos textos. Son los niños que marcan la alternativa “c”, pues el texto 2 no menciona nada acerca de que los gatos presenten fiebre o pérdida del apetito. Es probable que la marquen porque saben que las vacunas producen fiebre y malestar general (que podría incluir la pérdida del apetito) o porque recuerdan que el texto 1 menciona estos datos (fiebre y pérdida del apetito).

## Ejemplo de dificultad para reconstruir relaciones lógicas entre las ideas de un texto – Pregunta 13

Las tres  
erres en  
acción

Actualmente, vivimos una situación sumamente preocupante. Estamos hablando de la gran cantidad de basura que los seres humanos producimos día a día. Esta basura contamina el medio ambiente poniendo en peligro la vida en nuestro planeta. Frente a este problema, es importante que todos practiquemos las "tres erres": reducir, reutilizar y reciclar para formar hábitos de consumo que no sigan dañando nuestro mundo.

---

Veamos qué podemos hacer en casa, todos los días, para producir menos basura.

---

- **¿Necesitamos tantas bolsas y envolturas?**  
Casi la tercera parte de todo lo que tiramos son envolturas de las cosas que compramos. Podemos reducir la basura tratando de elegir productos que tengan pocas envolturas y que vengan en envases reciclables. Además, cuando hagamos compras, llevemos nuestras propias canastas o bolsas de tela.

---

- **Descartemos lo descartable**  
Desde hace un tiempo, usamos cada vez más artículos descartables, sobre todo de papel: servilletas, pañuelos, pañales, etc. Estas cosas, una vez usadas, no son fáciles de reciclar. Además, si las botamos en lugares indebidos, bloquean los desagües y transportan gran cantidad de bacterias. Evitemos usar productos descartables para no crear más basura.

---

- **¿Servirá para algo?**  
Reutilizar, o usar algo varias veces, es otra manera de producir menos basura. No debemos descartar aquello que puede ser usado otra vez. Compremos líquidos en botellas de vidrio y reutilicemos los frascos para guardar alimentos o cualquier otra cosa, utilicemos el papel por ambas caras y regalemos la ropa que nos haya quedado pequeña.

---

- **Clasifiquemos los residuos**  
Para darles algún fin a nuestros residuos, necesitamos clasificarlos, es decir, separarlos según la clase de residuos que sean. Por eso, antes de botar las cosas, pensemos de qué manera lo vamos a hacer. Por ejemplo, las migas de pan pueden ser alimento para las aves. Evitemos mezclar los distintos restos de basura.

---

- **Reciclar lo más posible**  
Los envases de vidrio, el papel, algunos plásticos y muchos otros objetos se pueden reciclar, es decir, se pueden transformar en nuevos objetos que pueden ser útiles. Puedes juntar papeles usados para fabricar papel reciclado y usarlo para dibujar con tus amigos, convertir una botella vacía en un frasco para guardar lapiceros, o fabricar un muñeco con telas viejas.

Algunos envases están hechos con material reciclable. En este caso, llevan este símbolo.



**Según el texto, ¿por qué debemos llevar bolsas de tela al momento de hacer nuestras compras?**

- a) Porque las bolsas de tela son más resistentes que las bolsas plásticas.
- b) Porque las bolsas de tela conservan frescos los alimentos que compramos.
- c) Porque es mucho más cómodo cargar bolsas de tela que bolsas plásticas.
- d) Porque así podemos reducir la cantidad de bolsas que se desechan.

### Ficha técnica

**Capacidad:** Infiere e interpreta el significado del texto.

**Indicador:** Deduce relaciones lógicas: causales, intención-fin, problema-solución, que forman parte del planteamiento del texto.

**Texto:** Instructivo continuo

**Contexto de uso:** Educativo

**Medida Rasch:** 434

**Nivel:** En proceso

**Respuesta:** d

Tipo de respuesta	Alternativa	%
Correcta	<b>D</b>	<b>65,9</b>
Incorrectas	A	16,5
	B	11,4
	C	4,3
No válidas*		1,9

La respuesta a esta pregunta surge de la sección “¿Necesitamos tantas bolsas y envolturas?”. En esta sección, encontramos un subtítulo (“¿Necesitamos tantas bolsas y envolturas?”), una breve descripción o explicación del tema que allí se aborda (“Casi la tercera parte de todo lo que tiramos son envolturas de las cosas que compramos”) y dos recomendaciones: a) “Podemos reducir la basura tratando de elegir productos que tengan pocas envolturas y que vengan en envases reciclables” y b) “Además, cuando hagamos compras, llevemos nuestras propias canastas o bolsas de tela”.

Para resolver la tarea, el estudiante debe localizar el dato del uso de las bolsas de tela. Ubicado este dato en la sección “¿Necesitamos tantas bolsas y envolturas?”, debe identificar las pistas entre la cuales establecerá la relación (problema-solución, en este caso). En dicha sección, estas se encuentran en la primera oración (“casi la tercera parte de todo lo que tiramos son envolturas de las cosas que compramos”) y en la tercera oración (“además, cuando hagamos compras, llevemos nuestras propias canastas o bolsas de tela”).

Teniendo esto en mente, el estudiante reconstruye el conjunto de relaciones lógicas que se establecen entre las ideas de esta sección y las ideas de la primera parte del texto. En el párrafo inicial, se plantea que producimos una gran cantidad de basura y se explica por qué ocurre esto. Entonces, es posible que el niño siga el siguiente razonamiento:

- Producimos gran cantidad de basura (idea del texto).
- Gran parte de la basura son envolturas (idea del texto).
- Cuando compramos, nos dan bolsas desechables (saber previo).
- Las bolsas desechables aumentan la basura (saber previo).
- Las bolsas de tela no se desechan (saber previo).
- *Por eso*, llevemos bolsas de tela cuando compremos para reducir la cantidad de envolturas que botamos (conclusión).

Casi 66 % de los estudiantes respondió correctamente esta pregunta.

### **¿Cuáles son las dificultades que tienen los estudiantes al resolver esta pregunta?**

Es probable que muchos niños respondan basándose únicamente en su saber previo. Esto ocurre con los estudiantes que marcan las alternativas “a”, “b” y “c”. En el texto, no se habla de que las bolsas de tela sean más resistentes que las bolsas plásticas (alternativa “a”), ni de que las bolsas de tela conserven más frescos los alimentos (alternativa “b”), ni tampoco de que sea más cómodo cargar bolsas de tela que bolsas plásticas (alternativa “c”). Estas son conclusiones a las que los niños llegan a partir de su conocimiento del mundo o de su intuición.

A pesar de que al marcar estas tres alternativas se sigue la misma ruta errónea, los niños las eligen en diferente proporción. Esto quizá se deba a que unas causas son percibidas como más plausibles que otras para explicar la necesidad de usar bolsas de tela. En ese sentido, es cierto que estas son más resistentes que las de plástico. Esta sería una causa plausible (pero que no se corresponde con lo dicho en el texto) de por qué deben usarse las bolsas de tela. Asimismo, se sabe que las

bolsas de tela pueden conservar mejor algunos alimentos como el pan, las papas, los tomates, etc.; por tanto también sería una razón plausible. Finalmente, muy pocos niños perciben la comodidad como una causa plausible. Quizá sea porque piensan que las bolsas de tela pueden ser igual de cómodas para llevar productos que las de plástico o que, incluso, las bolsas de plástico son más cómodas por las asas que tienen.

Los resultados parecen indicar que en algunos casos no se enseña suficientemente a prestar atención al contenido del texto, ni a las diferencias entre este y el saber previo de los estudiantes. Asimismo, los resultados sugieren que falta insistir, cuando se enseña, en deducir las relaciones presentes en los textos basándose en las pistas que estos ofrecen a los lectores.

### 3.5 Dificultades para deducir el significado de palabras y de expresiones por el contexto

El estudiante de sexto grado presenta dificultades para deducir el significado de palabras o de expresiones por el contexto porque no puede establecer relaciones entre las pistas que se encuentran dispersas en el texto y la palabra desconocida.

En un texto, una palabra nunca aparece sola, sino que está necesariamente enlazada con otras con las cuales forma una red de significados. Por lo tanto, el significado de una palabra en un texto está estrechamente relacionado con la información que este proporciona en otras partes.

Un buen lector debe ser capaz de descubrir o deducir el significado de una palabra a partir de la información que aparece en el texto. Para ello, debe analizar el contexto y recoger las pistas entregadas. Asimismo, es necesario que relacione la palabra en cuestión con información relevante del texto que permita deducir el significado.

Precisamente, la mayor dificultad que tienen algunos estudiantes en la deducción del significado radicaría en establecer esta relación entre las pistas encontradas y la palabra desconocida. Al parecer, el hecho de tener que recordar varias oraciones que forman parte del contexto de la palabra en cuestión resulta bastante difícil para algunos estudiantes. A continuación, se presenta un ejemplo en el que podemos observar los logros de los niños al deducir significados y las dificultades que tuvieron.

## Ejemplo de dificultad para deducir el significado de palabras y expresiones por el contexto – Pregunta 4

### El loro pelón

Había una vez un lorito que vivía en Lima. Los Pérez lo trajeron de la selva. Tenía todos los colores del mundo: era verde, rojo, azul, amarillo y violeta.

Al loro el viaje no le gustó ni pizca. Tampoco le gustaron los edificios. Ni el humo de los carros, ni el ruido, ni el frío de Lima. Es que a los loros les gusta el aire, el bosque verde, el sol.

El lorito estaba muy triste. Todos los días, él mismo se arrancaba una pluma. Al principio, los Pérez no le daban importancia. El loro siguió arrancándose las plumas. Como se estaba quedando pelón, los Pérez se preocuparon y le compraron una lorita. La lorita más linda, más verde, más azul, roja y amarilla. El loro no quería creer lo que veía en su jaula. Pensó que era un sueño.

El lorito y la lorita estuvieron hablando en loro toda la noche. Y hablaron de árboles, de verde, de sol y de hierba.

Un día amaneció un huevo en el nido. La lorita estaba sentada sobre él, calentándolo. El loro y la lora se pusieron de acuerdo: su hijito loro no nacería en una jaula.

A a partir de entonces, el loro le arrancaba a la lora una pluma y la lorita le arrancaba una pluma al loro. Al darse cuenta de esto, los Pérez recordaron la vez anterior en que el loro estuvo arrancándose las plumas y se preocuparon mucho. Entonces, decidieron llevar a los loros a la selva. Buscaron el árbol más alto, más libre, más verde y junto a ese árbol los dejaron. Y allá están el loro, la señora lora y el hijito loro, vivos y contentos, en el árbol más alto, más soleado y más verde.



¿Qué quiere decir “Como se estaba quedando pelón”?

- a) Que se estaba enfermando.
- b) Que se estaba quedando sin plumas.
- c) Que se estaba sintiendo triste.
- d) Que le estaban saliendo más plumas.

**Ficha técnica****Capacidad:** Infiere e interpreta el significado del texto.**Indicador:** Deduce el significado de palabras o de frases por el contexto.**Texto:** Narrativo continuo**Contexto de uso:** Recreativo**Medida Rasch:** 439**Nivel:** En proceso**Respuesta:** b

Tipo de respuesta	Alternativa	%
<b>Correcta</b>	<b>B</b>	<b>64,8</b>
Incorrectas	A	1,9
	C	21,7
	D	9,8
No válidas*		1,9

Para resolver esta tarea, el estudiante se plantea una hipótesis sobre el significado de la expresión “como se estaba quedando pelón” la que podría basarse en su saber previo. Por ejemplo, el niño podría desconocer el significado de “pelón”, pero a partir de su conocimiento de otras palabras (como hocicón, tazón, gritón, etc.) podría llegar a la conclusión de que la terminación “-ón” tiene valor aumentativo. A partir de este saber previo, se podría plantear como una primera hipótesis que “pelón” significa “que tiene mucho pelo” o, más exactamente en el marco del cuento, “que tiene muchas plumas”.

La hipótesis anterior requiere ser contrastada con las pistas que proporciona el texto (“todos los días, él mismo se arrancaba una pluma”, “el loro siguió arrancándose las plumas”). Estas pistas, que están cerca de la expresión en cuestión, son opuestas a la primera hipótesis planteada. Por un lado, la hipótesis conduce a que el loro tiene muchas plumas; pero, por otra parte, las pistas informan que el loro se arranca las plumas y, por tanto, están disminuyendo. En este caso específico, el estudiante tendría que negar su primera hipótesis y concluir, a partir de las pistas que brinda el texto, que la expresión significa que el loro se estaba quedando sin plumas. Más de la mitad de los niños (64,8 %) realizó esta tarea acertadamente.

### ¿Cuáles son las dificultades que tienen los estudiantes al resolver esta pregunta?

La expresión “como se estaba quedando pelón” se encuentra en el tercer párrafo, que empieza con la oración “El lorito estaba muy triste”. Es posible que algunos niños tomen esta idea como hipótesis inicial e interpreten todo el párrafo en función de esta primera oración. Por ello, creen que la expresión significa que el loro está sintiéndose triste (alternativa “c”). En este caso, los estudiantes contrastan su hipótesis con información muy local, lo cual los lleva a una inferencia errónea.

Es probable también que los niños creen que “como se estaba quedando pelón” significa que el loro estaba enfermándose, porque asocian la idea de estar enfermo con el disgusto del loro por estar en Lima, o con la conducta de arrancarse las plumas. Así sucede con aquellos que marcan la alternativa “a”. Si bien recogen algunas ideas del texto como pistas, los estudiantes elaboran la interpretación solo a partir de su saber previo.

Por otro lado, en nuestro país muchas personas utilizan erróneamente la palabra “pelón” con el significado de “que tiene mucho pelo”. Quizás el niño tenga este conocimiento y lo utilice como hipótesis inicial. Entonces, es posible que algunos estudiantes dejen del lado el texto y respondan según este saber previo y, por analogía, lleguen a la conclusión de que el loro tiene muchas plumas. La alternativa que más se aproxima a esta conclusión es la “d”.

### 3.6 Dificultades para reflexionar sobre el texto y evaluar su contenido

El estudiante de sexto grado no pudo identificar con claridad el tema o aspecto sobre el que se le pide emitir su opinión. Además, se puede afirmar que tiene problemas para tomar una postura sobre el tema en cuestión y luego justificarla con argumentos consistentes con el texto y la tarea planteada.

La lectura crítica es una capacidad de atención prioritaria en el contexto educativo actual para favorecer la formación de personas reflexivas, cuestionadoras y con autonomía de pensamiento. Personas capaces de interpretar valores dominantes, identificar puntos de vista y desentrañar intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la diversidad de textos que circulan en la vida social.

En ese sentido, leer es también enjuiciar los textos, tomar postura sobre su contenido, así como sobre la ideología, los valores y las intencionalidades que subyacen a las ideas que transmiten. Asimismo, leer es tener la capacidad de elegir entre varias fuentes según la fiabilidad y validez de la información que contienen; leer es evaluar la validez y efectividad de los recursos que utiliza un escritor para explicar un tema o para persuadirnos de que su opinión es válida.

Para resolver tareas relacionadas con la reflexión y evaluación, a nivel de sexto grado, el estudiante debe identificar con claridad el tema o aspecto sobre el cual se le pide opinar. Además, debe tomar postura respecto del tema en cuestión, emitir su opinión y justificarla con argumentos consistentes que provienen del texto o de su saber previo. Precisamente, la elaboración de argumentos consistentes con la tarea y con el contenido del texto constituye una de las mayores dificultades de este tipo de pregunta. Se sabe que la escuela no siempre favorece la criticidad. Así, parte de la dificultad observada en este tipo de tareas podría deberse a que no se dan las oportunidades de aprendizaje necesarias a los niños.

## Ejemplo de dificultad para reflexionar sobre el texto y evaluar su contenido – Pregunta 5

### El loro pelón

Había una vez un lorito que vivía en Lima. Los Pérez lo trajeron de la selva. Tenía todos los colores del mundo: era verde, rojo, azul, amarillo y violeta.

Al loro el viaje no le gustó ni pizca. Tampoco le gustaron los edificios. Ni el humo de los carros, ni el ruido, ni el frío de Lima. Es que a los loros les gusta el aire, el bosque verde, el sol.

El lorito estaba muy triste. Todos los días, él mismo se arrancaba una pluma. Al principio, los Pérez no le daban importancia. El loro siguió arrancándose las plumas. Como se estaba quedando pelón, los Pérez se preocuparon y le compraron una lorita. La lorita más linda, más verde, más azul, roja y amarilla. El loro no quería creer lo que veía en su jaula. Pensó que era un sueño.

El lorito y la lorita estuvieron hablando en loro toda la noche. Y hablaron de árboles, de verde, de sol y de hierba.

Un día amaneció un huevo en el nido. La lorita estaba sentada sobre él, calentándolo. El loro y la lora se pusieron de acuerdo: su hijito loro no nacería en una jaula.

A a partir de entonces, el loro le arrancaba a la lora una pluma y la lorita le arrancaba una pluma al loro. Al darse cuenta de esto, los Pérez recordaron la vez anterior en que el loro estuvo arrancándose las plumas y se preocuparon mucho. Entonces, decidieron llevar a los loros a la selva. Buscaron el árbol más alto, más libre, más verde y junto a ese árbol los dejaron. Y allá están el loro, la señora lora y el hijito loro, vivos y contentos, en el árbol más alto, más soleado y más verde.



¿Estás de acuerdo con lo que hicieron los Pérez al final del cuento? ¿Por qué?

---

---

---

### Ficha técnica

**Capacidad:** Reflexiona sobre el texto y lo evalúa.

**Indicador:** Emite un juicio crítico sobre el contenido del texto.

**Texto:** Narrativo continuo

**Contexto de uso:** Recreativo

**Medida Rasch:** 424

**Nivel:** En proceso

**Respuesta:**

**Afirmativa:** Alude al anhelo de libertad de los loros.

**Negativa:** Se refiere a la incapacidad de los loros para readaptarse a la selva.

Tipo de respuesta	%
<b>Adecuada</b>	<b>68,1</b>
Inadecuada	27,4
En blanco	4,5

Para resolver esta tarea, el estudiante debe localizar en el texto qué hicieron los Pérez. Esto se facilita porque en la pregunta se especifica el momento (“al final del cuento”) en que sucede la acción. Después de ubicar la acción de los Pérez, debe interpretarla en el marco del relato. Es decir, esa acción de llevar a los loros a la selva debe ser interpretada considerando todos los hechos anteriores: el loro estaba triste y por eso se desplumaba; el loro y la lora no querían que su hijo naciera en una jaula y, por eso, también se desplumaban; los Pérez se preocupan y, por ello, llevan a los loros a la selva.

El estudiante, además, toma postura sobre la acción de los Pérez, es decir, manifiesta su acuerdo o su desacuerdo con esta acción. Además es necesario que justifique su opinión a partir de lo que el texto dice, de su saber previo y de su escala de valores. El 68,1% de los estudiantes elaboraron una respuesta adecuada.

### ¿Cuáles son las dificultades que tienen los estudiantes al resolver esta pregunta?

En las respuestas inadecuadas de los niños, se ha podido observar varios tipos de patrones. Entre las principales, se encuentran las siguientes respuestas recurrentes:

- a. *Respuestas que solo son opiniones.* Este tipo de respuesta no brinda ningún tipo de justificación. Esto puede deberse a que reflexionar sobre el texto y evaluar su contenido no es muy común en la escuela. Por tanto, los niños podrían creer que es suficiente con manifestar su postura, sin justificarla. Así se puede observar en la siguiente respuesta:

Sí, los Pérez hicieron bien.

- b. *Respuestas que transcriben un fragmento del texto.* Este tipo de respuesta evidencia una falta de comprensión de la tarea, que puede deberse también a la práctica, aún arraigada, de solicitar copias de textos o de encontrar todas las respuestas de manera literal en estos. Por ello, el niño ensaya una respuesta con información que, desde su perspectiva, se relaciona con lo que se le pregunta o que en buena parte copia el texto. Uno de los fragmentos más usados se puede observar en la siguiente respuesta:

recordaron los rlos anteriores imque el loro estuvo en un  
candese los plumos y si prosuperon mucho. Entoces  
decidieron llvon a los loros a lo silvo.

- c. *Respuestas contradictorias.* Este tipo de respuesta muestra que, generalmente, los niños manifiestan su desacuerdo con la acción de los Pérez durante su lectura; sin embargo, en sus argumentos mencionan que es adecuado devolver a los loros a su hábitat natural. Así puede apreciarse en la siguiente respuesta:

no porque los animales viven en los arboles, no  
llevarlos de su hábitat

En este caso, los niños parecen no identificar la acción de los Pérez, a pesar de que en la pregunta se indica el momento cuando se realiza (al final del cuento). Quizás se quedan con la idea de que los Pérez tenían al loro enjaulado. Por ello, dicen que los loros viven en los árboles y que no debieron “llevarlos” o sacarlos de su hábitat.

- d. *Respuestas basadas en una errónea interpretación de las pistas.* Este tipo de respuesta muestra que hay niños que logran identificar algunos hechos relevantes del texto, pero los interpretan de manera errónea. A partir de esa interpretación errónea, manifiestan su opinión y la justifican. Así se nota en la siguiente respuesta:

No estoy de acuerdo que inician los puzos a los libros  
Por que ellos estaban muy tristes.

En otros casos, justifican su opinión con hechos que no ocurren en el texto. Es posible que la respuesta se base solo en el saber previo. Esto puede apreciarse en la siguiente respuesta:

No estoy de acuerdo por que mucho les  
maltrato mal A los Animales

### Ejemplo de dificultad reflexionar sobre el texto y evaluar su contenido – Pregunta 2

#### Las dos caras de las tareas

##### ¿Cómo deben ser las tareas?

Las tareas escolares sirven para fortalecer lo aprendido en la escuela, siempre y cuando sean adecuadas. Son una gran ayuda para aprender, cuando motivan al alumno a poner en juego su creatividad y a investigar. Además, son una buena manera de fomentar la responsabilidad y la disciplina del estudiante.

Sin embargo, muchas veces los maestros no toman en cuenta las necesidades y limitaciones de sus estudiantes. Por ejemplo, les mandan demasiadas tareas, lo que deja a los alumnos sin tiempo para descansar y realizar actividades recreativas, tan necesarias para su buen desarrollo.

Otras veces, las tareas están más centradas en los aspectos superficiales que en lo que los niños deben aprender: exigen al estudiante escribir con dos o más colores, con doble margen, subrayados e ilustraciones muchas veces innecesarias. De esta manera, se desvía la atención de los verdaderos objetivos que deben tener las tareas. Y, lo peor de todo, a veces son tan exigentes

que terminan siendo elaboradas por los padres y no por los alumnos.

Por eso, las tareas deben ser variadas y adecuadas a las posibilidades del alumno. Además, deben motivar al estudiante a producir (crear, investigar) y no a reproducir (copiar, memorizar), y nunca deben ser impuestas como castigo.



Jorge Pérez Montenegro  
Psicólogo educacional

### Mi experiencia con las tareas

Yo pienso que las tareas no sirven para nada. Lo único que hacen es quitarnos tiempo, porque no nos dejan hacer nada más. Muchos profes nos dejan millones de cosas que hacer y no piensan en nosotros. Yo tengo que hacer varias cosas en mi casa para ayudar a mi mamá, como cuidar a mis hermanitos más chicos, limpiar nuestro cuarto y comprar el pan. Recién me pongo a hacer mis tareas como a las 8 de la noche y me tengo que quedar hasta más de las 11, y me muero de sueño. Además, también tenemos que jugar y hacer otras cosas que son importantes para nosotros.

Una vez me maté toda la noche haciendo el resumen de un libro y me quedó muy bien. En cambio, un amigo se fue a una cabina y se bajó el resumen de internet... ¡y el profesor le puso mejor nota que a mí! A una compañera le hizo el resumen su mamá y también sacó mejor nota que yo. Por eso, ahora hago solo la tarea por cumplir y ya no me esfuerzo. Y la hago, porque si no presento una tarea, el profe me castiga y me manda una tarea más larga.

Por eso, pienso que no deben existir las tareas.

Roberto Gómez Quispe  
Colegio Santa Teresa  
6.º grado B



Ministerio de Educación del Perú, Unidad de Medición de la Calidad Educativa, (2012).

¿Estás de acuerdo con la opinión de Roberto sobre las tareas?  
Explica tu respuesta.

---



---



---

### Ficha técnica

**Capacidad:** Reflexiona sobre el texto y lo evalúa.

**Indicador:** Emite un juicio crítico sobre el contenido del texto.

**Texto:** Argumentativo múltiple

**Contexto de uso:** Público

**Medida Rasch:** 480

**Nivel:** Satisfactorio

**Respuesta:** Manifiesta su opinión y la justifica sobre la base de información del texto o de su saber previo.

Tipo de respuesta	%
<b>Adecuada</b>	<b>55,6</b>
Inadecuada	38,7
En blanco	5,6

Para resolver esta tarea, el estudiante debe identificar la tesis (las tareas no sirven para nada) y los argumentos de Roberto. Este paso requiere que descarte la información anecdótica y se quede con lo más importante. Luego de identificar la opinión de Roberto, el niño toma postura sobre ella. Además, justifica su opinión, basándose en lo que el texto dice así como en su conocimiento y experiencia previos sobre las tareas escolares. En este caso, la familiaridad con el tema y la sencillez de los argumentos de Roberto facilitan que los estudiantes puedan expresar una opinión a favor o en contra y que sean consistentes en su justificación. Más de la mitad de los estudiantes (55,6 %) produce una respuesta adecuada.

### ¿Cuáles son las dificultades que tienen los estudiantes al resolver esta pregunta?

Las respuestas inadecuadas que han proporcionado los niños son muy variadas. A continuación, se analiza algunas de ellas con la finalidad de ensayar posibles explicaciones sobre su proceder.

- a. *Respuestas que transcriben un fragmento del texto.* Este tipo de respuesta, como hemos planteado previamente, demuestra que el niño copia un fragmento porque no comprende la tarea concreta que se le pide realizar o porque sigue la práctica de la copia. El estudiante intenta dar una respuesta con la información que más se aproxima a la pregunta planteada. Uno de los fragmentos más transcritos es el siguiente:

*Una vez me mate toda la noche haciendo el resumen de un libro y me y quedo muy bien. En cambio, un amigo se fue a una cabina y se bajo el resumen de internet.*

- b. *Respuestas que opinan sobre argumentos no dichos en el texto o argumentos mal interpretados.* Este tipo de respuesta refleja

que es posible que muchos niños no logren identificar la opinión de Roberto sobre las tareas escolares ni sus argumentos. Así sucede con aquellos que toman postura y opinan sobre aspectos no abordados en el texto. Por ejemplo, se observa que algunos asumen que Roberto opina que los padres no deben ayudar a sus hijos con las tareas. Esto se debe a una mala interpretación de un hecho narrado (“a una compañera le hizo el resumen su mamá”) a partir del cual Roberto argumenta que estas no deben existir. A continuación, tenemos un ejemplo:

*Si estos de acuerdo de Roberto por que se puede hacer la tarea solo sin ayuda de tu padre o de tu madre.*

- c. *Respuestas contradictorias.* Este tipo de respuesta evidencia una contradicción entre la postura y los argumentos. Los niños están en desacuerdo con Roberto, sin embargo sus argumentos apoyan la idea de que las tareas no sirven; o manifiestan que están de acuerdo con Roberto, pero los argumentos apoyan la utilidad de las tareas. En este caso, podría pensarse que el niño no logró identificar la postura de Roberto ni sus argumentos. En el siguiente ejemplo, observamos este último caso:

Sí, porque las tareas son importantes para aprender.

- d. *Respuestas que expresan “el deber ser” respecto de las tareas.* Este tipo de respuesta no constituye opiniones con su respectiva justificación; son simplemente descripciones de lo que los niños creen que debería hacer o pensar un estudiante respecto de las tareas para contentar a maestros y a evaluadores, probablemente. Estas respuestas basadas solo en el saber previo no evidencian la comprensión del texto o de la tarea planteada. En seguida, tenemos un ejemplo:

*las tareas que nos dan maestros, maestros lo debemos cumplir*

Las dificultades para evaluar el contenido y la forma del texto se deberían a que, probablemente, no es una práctica habitual de la escuela. Por tanto, la dificultad de las preguntas de evaluación crítica podría deberse en gran parte a esta falta de oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y no a una dificultad intrínseca de la tarea que plantean.

### 3.7 Dificultades para reflexionar sobre el texto y evaluar su forma

El estudiante de sexto grado tiene dificultades para identificar los recursos formales usados en el texto; seleccionar y discriminar las pistas del contexto; y reflexionar sobre el uso de los recursos formales según el propósito del autor.

Los escritores usan diferentes recursos formales (tipográficos, retóricos, ortográficos) con la finalidad de dejar evidencia de la importancia que dan a una parte del texto, llamar la atención del lector y guiarlo en la lectura, así como para enfatizar ciertos significados importantes según los propósitos que persiguen. Reflexionar sobre el uso de estos recursos formales y sobre la efectividad de su uso constituye parte de la capacidad crítica que los estudiantes deben desarrollar para ser lectores competentes.

Para resolver este tipo de tarea, los estudiantes deben identificar el recurso formal, recoger las pistas del contexto e interpretar el uso del recurso según la intencionalidad que este tenga.

## Ejemplo de dificultad reflexionar sobre el texto y evaluar su forma – Pregunta 14



23.04.12 14:06:05 p.m.

Esya es una adolescente de trece años que pertenece al pueblo masai del África oriental. Vive en un lugar llamado Sanya, en Tanzania.

La familia de Esya tiene diez vacas y algunas cabras, ovejas y burros. La choza familiar está hecha con troncos de madera y el techo es de paja. Su padre cuida los animales, y su madre recoge agua y se ocupa de la casa. Durante las sequías, hay que recorrer cerca de seis kilómetros cada día para recoger agua.

Esya va al colegio con sus hermanos y caminan juntos tres kilómetros hasta llegar allí. Los maestros hablan suajili, la lengua oficial de Tanzania, pero, en su casa y con sus amigos, Esya habla masai, la lengua de su pueblo.

Los masai usan ropas de colores brillantes que, en su lengua, se llaman "rubekas". Las mujeres llevan la cabeza rapada y se ponen grandes collares formados por cientos de cuentas de madera pintadas de diferentes colores. Los masai hacen, además, sus propias sandalias y las llaman "namukas". En la escuela, Esya usa uniforme, pero cuando llega a casa se pone las prendas tradicionales de su pueblo.

Lee atentamente el siguiente fragmento:

Los masai usan ropa de colores brillantes que, en su lengua, se llaman "rubekas". Las mujeres llevan la cabeza rapada y se ponen grandes collares formado por cientos de cuentas de maderas pintadas de diferentes colores. Los masai hacen, además, sus propias sandalias y las llaman "Namukas".

¿Por qué las palabras "rubekas" y "namukas" se han escrito entre comillas ""?

---

---

---

### Ficha técnica

**Capacidad:** Reflexiona sobre el texto y lo evalúa.

**Indicador:** Emite un juicio crítico sobre aspectos formales del texto.

**Texto:** Descriptivo continuo

**Contexto de uso:** Educativo

**Medida Rasch:** 607

**Nivel:** Por encima del nivel Satisfactorio\*

**Respuesta:** Señala el uso de comillas para citar palabras en otro idioma.

\* Por su dificultad, esta pregunta no es exigida como parte de los aprendizajes esperados para sexto grado.

Tipo de respuesta	%
Adecuada	24,0
Inadecuada	69,7
En blanco	6,3

El estudiante de sexto grado aún no ha podido desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la forma del texto. Esto se debería no tanto a la complejidad de las tareas relacionadas con esta capacidad, sino a que reflexionar sobre la forma del texto no es una práctica pedagógica habitual en la escuela.

Para resolver esta pregunta, el estudiante debe ubicar en el fragmento las palabras que aparecen entre comillas. Luego, debe analizar el contexto en el que estas se encuentran. En este texto, se habla de Esya, una adolescente perteneciente al pueblo masai ubicado en el África oriental. Asimismo, el párrafo precisa que la vestimenta y el calzado en la lengua de los masai se llaman “rubekas” y “namukas”, respectivamente. Estas pistas deben ser recogidas por el estudiante para reflexionar sobre por qué estas palabras se han escrito entre comillas. En la prueba, solo 24 % de los estudiantes dieron respuestas adecuadas.

### ¿Cuáles son las dificultades que tienen los estudiantes al resolver esta pregunta?

Hay varios patrones de respuestas inadecuadas encontrados. A continuación se los analiza y se trata de explicarlos.

- Respuestas que transcriben el fragmento.* Este tipo de respuesta evidencia una total falta de comprensión de la pregunta y la persistencia de la copia. Un ejemplo es el siguiente:

Los mozaí usan ropas de colores brillantes que, en su lengua, se llaman "rubekas". Los diferentes colores. Los mozaí hacen, además, sus propios sandalios y los llaman "namukas".

- b. Respuestas que aluden a la importancia de estas palabras o a su carácter "raro", novedoso (y, por consiguiente, a la necesidad de saber su significado). Este tipo de respuesta podría deberse a que es muy común que en los libros de texto se resalten tipográficamente o con comillas las palabras más importantes o aquellas que son desconocidas. También es una práctica muy habitual entre los maestros pedir a los alumnos que resalten algunas palabras con diferente color, subrayado o comillas, aunque la norma no establezca que las comillas puedan usarse para destacar. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

Porque: son palabras raras y nuevas y las comillas se usan como para poner un nombre de un escrito, colores, reflexos, etc.

Porque son palabras que nosotros no sabemos y debemos acudir al diccionario, por ejemplo estas dos palabras no sabía que significa.

R: Los han escrito así, porque son palabras son importantes, dan a llamar la atención.

- c. Respuestas que evidencian un intento de deducir el significado de las palabras, pero no de reflexionar sobre el uso de las comillas. Este tipo de respuesta muestra que algunos niños confunden la tarea y tratan de deducir el significado de las palabras. En unos casos, relacionan las palabras "rubekas" y "namukas" con los objetos a los que realmente se refieren (la vestimenta y las sandalias, respectivamente). En otros, se las relaciona con otro tipo de realidad presente en el fragmento o en el texto. En este caso, además de no entender la tarea, tampoco logran deducir el significado. Veamos algunos ejemplos:

Es que la palabra "rubekas" es su idioma y "mamukas" es lo que hacen

Por qué rubekas son las mujeres que llevan collares en la cabeza rapada y mamukas son sus propias sandalias.

### Ejemplo de dificultad para reflexionar sobre el texto y evaluar su forma – Pregunta 15

Las tres  
erres en  
acción

Actualmente, vivimos una situación sumamente preocupante. Estamos hablando de la gran cantidad de basura que los seres humanos producimos día a día. Esta basura contamina el medio ambiente poniendo en peligro la vida en nuestro planeta. Frente a este problema, es importante que todos practiquemos las "tres erres": reducir, reutilizar y reciclar para formar hábitos de consumo que no sigan dañando nuestro mundo.

---

Veamos qué podemos hacer en casa, todos los días, para producir menos basura.

---

- **¿Necesitamos tantas bolsas y envolturas?**  
Casi la tercera parte de todo lo que tiramos son envolturas de las cosas que compramos. Podemos reducir la basura tratando de elegir productos que tengan pocas envolturas y que vengan en envases reciclables. Además, cuando hagamos compras, llevemos nuestras propias canastas o bolsas de tela.

---

- **Descartemos lo descartable**  
Desde hace un tiempo, usamos cada vez más artículos descartables, sobre todo de papel: servilletas, pañuelos, pañales, etc. Estas cosas, una vez usadas, no son fáciles de reciclar. Además, si las botamos en lugares indebidos, bloquean los desagües y transportan gran cantidad de bacterias. Evitemos usar productos descartables para no crear más basura.

---

- **¿Servirá para algo?**  
Reutilizar, o usar algo varias veces, es otra manera de producir menos basura. No debemos descartar aquello que puede ser usado otra vez. Compremos líquidos en botellas de vidrio y reutilicemos los frascos para guardar alimentos o cualquier otra cosa, utilicemos el papel por ambas caras y regalemos la ropa que nos haya quedado pequeña.

---

- **Clasifiquemos los residuos**  
Para darles algún fin a nuestros residuos, necesitamos clasificarlos, es decir, separarlos según la clase de residuos que sean. Por eso, antes de botar las cosas, pensemos de qué manera lo vamos a hacer. Por ejemplo, las migas de pan pueden ser alimento para las aves. Evitemos mezclar los distintos restos de basura.

---

- **Reciclar lo más posible**  
Los envases de vidrio, el papel, algunos plásticos y muchos otros objetos se pueden reciclar, es decir, se pueden transformar en nuevos objetos que pueden ser útiles. Puedes juntar papeles usados para fabricar papel reciclado y usarlo para dibujar con tus amigos, convertir una botella vacía en un frasco para guardar lapiceros, o fabricar un muñeco con telas viejas.

---

Algunos envases están hechos con material reciclable. En este caso, llevan este símbolo.



Lee el siguiente fragmento del texto:

**¿Necesitamos tantas bolsas y envolturas?**

Casi la tercera parte de todo lo que tiramos son envolturas de las cosas que compramos. Podemos reducir la basura tratando de elegir productos que tengan pocas envolturas y que tengan envases reciclables. Además, cuando hagamos compras, llevemos nuestras propias canastas o bolsas de tela.

**¿Por qué crees que el autor del texto ha escrito con letra más negra y más gruesa la frase subrayada?**

---



---



---

**Ficha técnica**

**Capacidad:** Reflexiona sobre el texto y lo evalúa.

**Indicador:** Emite un juicio crítico sobre aspectos formales del texto.

**Texto:** Instructivo continuo

**Contexto de uso:** Educativo

**Medida Rasch:** 621

**Nivel:** Por encima del nivel Satisfactorio\*

**Respuesta:**

- a) Señala que se trata de una idea importante.
- b) Indica que es el título o subtítulo de un determinado bloque temático.

\* Por su dificultad, esta pregunta no es exigida como parte de los aprendizajes esperados para sexto grado.

Tipo de respuesta	%
<b>Adecuada</b>	<b>22,2</b>
Inadecuada	70,7
En blanco	7,1

Para realizar esta tarea, el estudiante debe apelar a su conocimiento acerca de algunos recursos formales como el color y el tamaño de letra. Asimismo, debe ubicar la frase y analizar el texto; de esa manera, puede notar que se trata de un subtítulo. Con estos

elementos, tendría que explicar por qué se ha escrito así esta parte. Es habitual en distintos tipos de textos que los títulos y los subtítulos sean resaltados tipográficamente. Sin embargo, parece que no es práctica habitual de la escuela reflexionar sobre la intencionalidad del uso de estos recursos como evidencias de la importancia de una parte del texto o como guías que orientan al lector en su proceso de comprensión. Solo 22 % de los estudiantes dieron respuestas adecuadas a esta pregunta.

### ¿Cuáles son las dificultades que tienen los estudiantes al resolver esta pregunta?

Los patrones de respuestas inadecuadas indican que, probablemente, ni siquiera comprendan el recurso por el que se pregunta (color y tamaño de letra). Esto, como ya se ha manifestado, podría deberse a que la reflexión sobre la forma no es una práctica habitual en muchas de las escuelas. Veamos algunos de esos patrones y lo que evidencian sobre la forma de realizar esta tarea por parte de los estudiantes.

- a. *Respuestas que transcriben el fragmento o el subtítulo.* Este tipo de respuesta muestra que algunos niños solo atinan a transcribir el fragmento en cuestión o su subtítulo. Veamos un ejemplo:

*¿Necesitamos tantas bolsas y envolturas*

- b. *Respuestas que se centran en la intencionalidad del subtítulo para llamar nuestra atención, generar consciencia sobre el tema ecológico, para estimular la reflexión sobre la necesidad real de usar tantas bolsas y envolturas o para sugerirnos formas de reciclar.* Este tipo de respuesta evidencia una deficiente interpretación de la pregunta. El niño se centra en la función del subtítulo en relación con el contenido, mas no en la forma. Es decir, explica para qué se ha puesto el subtítulo apoyándose en información del párrafo, pero no explica por qué se ha escrito con negrita y en un mayor tamaño de letra el subtítulo “¿Necesitamos tantas bolsas y envolturas?”. Veamos algunos ejemplos:

*Por que nos ave acordado a reciclar basura y a no ensuciar nuestro planeta y medio Ambiente*

Para que el lector a leer esta frase se pregunte a si mismo si necesitamos tantas bolhas y envolturas y tal vez de alguna manera tome conciencia si lo está realizando o no

- c. *Respuestas que evidencian una reflexión sobre la utilidad de la pregunta para el lector.* Este tipo de respuesta refleja que algunos niños no se centran en el contenido de la pregunta ni del párrafo, sino en la utilidad de esta para el lector. Es decir, reflexionan sobre para qué le sirve la pregunta al lector y no sobre por qué está escrita en negrita y con un mayor tamaño de letra. Si bien su reflexión está más próxima a lo que solicita la tarea, la sigue interpretando inadecuadamente. Veamos algunos ejemplos:

El autor hace escrito para poder comprender más de la lectura.

para que pongamos atención las cosas de otras

- d. *Respuestas que se centran en la forma, pero que señalan una finalidad práctica superficial.* Este tipo de respuesta demuestra que los niños responden a partir de su intuición y de su saber previo, dejando de lado el texto y las pistas que en este se proporcionan. Veamos algunos ejemplos:

para que podamos leer mejor los libros

Para poder mirare bien antes de leer



4.

---

**Sugerencias**

---



## 4. Sugerencias

---

A partir de las dificultades mostradas por los niños de sexto grado de primaria en la prueba de Lectura, el docente puede planificar y llevar a cabo una amplia gama de actividades, aplicar diversas estrategias y usar distintos recursos para mejorar la competencia lectora de sus estudiantes. A continuación, le proponemos algunas sugerencias que podrían ayudarle a desarrollar esta competencia en ellos.

### 4.1 Generales

- › Ofrezca a los estudiantes oportunidades para que lean textos de distintos tipos (narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos), de diversos géneros discursivos (artículos de divulgación científica, infografías, artículos de opinión, afiches, cuentos, historietas, narraciones históricas, etc.), con diferentes formatos (continuo, discontinuo, mixto y múltiple), de diferentes estructuras, temas, extensiones, propósitos y funciones comunicativas. Solo así los niños accederán a la diversidad de las producciones culturales y sobrepasarán la comprensión de los textos usados exclusivamente por la tradición escolar.
- › Seleccione textos adecuados a la edad de los niños y que, al mismo tiempo, desafíen sus capacidades. Guíelos durante sus experiencias lectoras para que relacionen el uso de los textos con las diferentes prácticas comunicativas humanas.
- › Enseñe a los estudiantes que los textos se leen de modo distinto según su tipo, su formato, sus propósitos lectores, la tarea planteada, entre otros factores. Por tanto, requieren utilizarse estrategias diferentes; por ejemplo, la manera como buscamos información explícita en un texto continuo (como una noticia) es diferente de la manera como lo hacemos en un texto discontinuo (como una infografía). Por ello, enseñe a los niños a usar estrategias de lectura diferenciadas según el tipo o el formato del texto que se brinde para leer. De esta manera, además de nuevos temas, aprenderán variadas formas de leer.
- › La enseñanza de las estrategias lectoras debe ser intencional; por ello, su uso debe ser modelado por el docente. El aprendizaje de estas estrategias es complejo, así que los

Es necesario exponer a los estudiantes a todo tipo de textos adecuados a su edad. Asimismo, el docente debe enseñar explícitamente estrategias diferenciadas para leer los textos según su tipo y formato, así como según los propósitos de lectura.

estudiantes necesitan saber con claridad cuáles son las estrategias más pertinentes para la lectura de los textos a los que se enfrenta, cómo aplicarlas y cuándo hacerlo. Esta labor debe ser sostenida, sistemática y durante un periodo de tiempo considerable. No se puede esperar que su enseñanza se circunscriba a una clase.

- › La planificación de las clases posibilita que el docente asuma un rol activo en la concreción del currículo. Planifique entonces las clases de lectura: qué se hará antes de leer, cómo se leerá, cómo se evaluará la lectura. No se trata solo de elaborar preguntas literales para que los niños respondan, párrafo a párrafo, quién dice qué, dónde, cuándo, etc. Este tipo de actividad no muestra toda la creatividad de la que el docente es capaz, no es motivadora para los niños y no ayuda a comprender la totalidad del texto, pues las respuestas suelen ser copias de algunas partes; tampoco ayuda a los estudiantes a aprender estrategias de lectura. En ese sentido, una buena estrategia para guiar la comprensión de descripciones es, por ejemplo, enseñar a elaborar cuadros sinópticos y, para los cuentos, líneas de tiempo. En este trabajo, los niños podrían trabajar en grupo y corregirse unos a otros, si se les enseña a opinar con fundamentos.
- › Trabaje en el aula, especialmente, aquellos textos con los que los estudiantes no están muy familiarizados, como las infografías, las historietas, los artículos de opinión, los mapas, los artículos de divulgación científica, entre otros. De esta manera, los niños aprenderán nuevos contenidos y diferentes formas de leer.
- › Procure que los estudiantes lean los textos en los portadores en los que aparecen originalmente: enciclopedias, diarios, revistas, libros, etc. Es decir, que los estudiantes lean una noticia en el periódico, un diagrama en un artículo de divulgación científica o una descripción literaria en un libro de cuentos. Es la escuela, y particularmente el docente de Comunicación, quien da acceso a la cultura letrada, inscrita en esos soportes.
- › Realice actividades de escritura de textos de diversos tipos. Por ejemplo, que produzcan un folleto publicitario para promocionar los lugares turísticos de su comunidad y difundirlos entre los turistas. De este modo, los niños

Es la escuela, y particularmente el docente de Comunicación, quien da acceso a la cultura letrada, inscrita en los soportes de un texto escrito. Por ello, durante las actividades pedagógicas, los estudiantes deben leer los textos en los portadores en los que aparecen originalmente: enciclopedias, diarios, revistas, libros, etc.

aprenden a leer para usar lo leído como modelo de escritura; asimismo a observar cómo es cada texto y qué función cumple en la sociedad para imitar las prácticas de escritura.

- ▶ Plantee a sus estudiantes tareas de lectura intertextual. En la vida real, existen situaciones comunicativas que nos plantean el reto de leer dos o más textos de manera intertextual, es decir, de establecer relaciones entre ellos. Por ejemplo, dos cartas presentadas en un periódico, con opiniones contrarias sobre los tatuajes; o la página web de una institución educativa en la que se presenta la historia, la misión y la visión de la escuela, un mapa que señala su ubicación, las fotografías de los ambientes, entre otros. Estas nuevas exigencias de lectura plantean a la escuela la necesidad de desarrollar habilidades y estrategias lectoras específicas para la lectura intertextual.
- ▶ En las escuelas rurales, el docente enfrenta desafíos distintos a los de la escuela urbana para enseñar a los estudiantes a leer, porque el rol que tiene lo escrito en este ámbito es diferente. La escuela se convierte en el principal espacio de contacto entre los niños y el mundo de lo escrito. En efecto, hay pocos espacios comunitarios en los que pueden leerse diferentes tipos de textos. Por eso, es indispensable letrar el aula y la escuela, es decir, poner a disposición de los niños diversos textos a través de las bibliotecas, de los materiales del Ministerio de Educación, de los principales diarios regionales y nacionales, de la ambientación del aula, de la exhibición de las producciones escritas de los niños, entre otros.

Actualmente, la lectura intertextual es más frecuente y necesaria. Estas nuevas exigencias de lectura plantean a la escuela la necesidad de desarrollar habilidades y estrategias lectoras específicas para este tipo de lectura. Por ello, plantee a sus estudiantes tareas que requieran establecer relaciones entre la información de dos o más textos.

## 4.2 Para mejorar la comprensión de textos narrativos

- › Diversifique los tipos de cuentos que los niños leen. Además de fábulas y cuentos populares con fórmulas típicas (como “Había una vez...”, “En un lejano bosque vivía...”), ambos con secuencia lineal de las acciones, proponga a los niños leer cuentos con temas diversos (fantásticos, policiales o de ciencia ficción, por ejemplo), con secuencias narrativas alteradas o aparentemente incompletas (por ejemplo, un cuento que empiece en el nudo), con elementos novedosos (como historias paralelas a la secuencia narrativa principal, narraciones que plantean saltos temporales, o el uso figurado o poético del lenguaje, por ejemplo). Además, promueva la lectura de otras formas narrativas ficcionales y no ficcionales adecuadas a las capacidades lectoras de los niños (obras teatrales breves, narraciones históricas, crónicas, noticias, historietas, biografías, etc.), que permitan evidenciar avances en la comprensión de narraciones literarias y no literarias.
- › Enfatique el trabajo con las relaciones temporales y las relaciones lógicas de causa y de consecuencia, pues son muy importantes para la comprensión del texto narrativo.
- › Promueva que los estudiantes se formulen hipótesis sobre diferentes aspectos de la narración (hechos, conducta de los personajes, significado de palabras) antes de leerla o mientras leen. Asimismo, favorezca que puedan verificar si sus hipótesis encuentran las pistas suficientes en el texto para corroborarlas. De no ser así, enseñe a los niños a reacomodar sus hipótesis o a descartarlas a partir de la identificación de información disponible en el texto o de las inferencias y deducciones que ellos pudieran hacer según la información dada por el texto. De esta manera, sus estudiantes aprenderán una manera de monitorear su lectura y, con ello, a autorregular su comprensión.
- › Oriente la interpretación de textos narrativos no ficcionales, sobre todo los de las Ciencias Sociales. Por ejemplo, se puede aprender Historia a partir de la lectura de las biografías de protagonistas de grandes cambios sociales, políticos o culturales.
- › Aproveche las narraciones para trabajar algunos aspectos ortográficos. La narración facilita la enseñanza de ciertas

Es necesario que los estudiantes lean tanto textos narrativos literarios como no literarios. Además, enfatice el trabajo con las relaciones temporales y las relaciones lógicas de causa y de consecuencia, pues son muy importantes para la comprensión del texto narrativo.

convenciones ortográficas que otros textos no. Por ejemplo, la acentuación de los verbos usados en pasado (“saltó”, “viví”, “canté”, etc.). Los estudiantes podrán reconocer estas convenciones mientras leen y así ponerlas en práctica cuando escriban. Asimismo, las narraciones facilitan la enseñanza de la conjugación de los verbos en pretérito simple (“huyó”, “hablaron”, “fue”, etc.) y pretérito imperfecto (“amaba”, “reía”, “trabajábamos”, etc.), así como comprender su significado y su función en el texto narrativo: el pretérito simple permite avanzar en la narración; en cambio, el pretérito imperfecto permite detenerse en la narración para describir.

### 4.3 Para mejorar la comprensión de textos descriptivos

- ▶ Favorezca el reconocimiento de la estructura y del propósito en cada género descriptivo. Para ello, promueva la comparación de un género con otros (la descripción enciclopédica con la infografía, por ejemplo), de modo que los niños noten las características comunes y las particularidades.
- ▶ Promueva la transformación del texto descriptivo en diversos géneros también descriptivos, pero de distinto formato. Por ejemplo, plantee situaciones comunicativas en las que los estudiantes tengan que transformar una descripción enciclopédica (formato continuo) en una infografía o en un cuadro sinóptico (formato discontinuo), o viceversa.

### 4.4 Para mejorar la comprensión de textos expositivos

- ▶ Ofrezca mayores oportunidades para el tratamiento de los textos expositivos en el aula. Por ejemplo, en el área de Ciencia y Ambiente, trabaje artículos enciclopédicos, textos de divulgación científica e infografías. Si usted no se encuentra a cargo de dicho curso, coordine con el docente encargado acerca de los textos que podrían leer los niños en Comunicación y en Ciencia y Ambiente, así como la aplicación de estrategias de comprensión diferenciadas para cada tipo de texto.
- ▶ Fomente el reconocimiento del problema que se quiere explicar mediante un texto expositivo (por ejemplo, por qué llueve), así como de los diferentes tipos de explicación (la

Fomente el reconocimiento del problema que se quiere explicar mediante un texto expositivo, así como de las estructuras explicativas causales y las de problema-solución, pues son básicas para comprender los textos expositivos.

lluvia explicada científicamente o mediante una leyenda), que dan lugar a diferentes usos (técnicos o poéticos) del léxico.

- › Favorezca el reconocimiento de las estructuras explicativas causales y, específicamente, las de problema-solución.
- › Aproveche los textos explicativos para que los niños comprendan la función de los ejemplos y las aclaraciones como ideas secundarias de una definición principal.
- › Promueva la transformación de fragmentos o de textos expositivos en diversos géneros también expositivos con organización gráfica, como las infografías y los diagramas que representan ciclos y procesos. Por ejemplo, pida a los estudiantes que transformen un texto de formato continuo sobre del ciclo del agua en la naturaleza en un diagrama o en una infografía.

#### 4.5 Para mejorar la comprensión de textos argumentativos

Analice los mecanismos persuasivos verbales y visuales propios de la publicidad, para formar lectores críticos.

- › Proporcione, progresivamente, textos argumentativos cuyos temas estén cada vez menos vinculados con la experiencia directa y cotidiana de los estudiantes y más ligados con temas relativos a la sociedad, que requieren un mayor conocimiento del mundo y, por tanto, plantean una mayor demanda cognitiva.
- › Analice textos argumentativos de diferentes géneros que permitan identificar características comunes y distinguir particularidades. Por ejemplo, con sus estudiantes puede explorar las semejanzas y las diferencias entre el editorial de un periódico y una carta argumentativa de lector de la sección de un diario “Los lectores opinan”.
- › Analice los mecanismos persuasivos verbales y visuales propios de la publicidad, para formar lectores críticos.

#### 4.6 Para mejorar la comprensión de textos instructivos

- › Ofrezca oportunidades para la reflexión sobre la función social de los textos instructivos, tanto en el sentido de prohibir comportamientos y conductas como en el de generar condiciones favorables para la convivencia.
- › Analice y proponga la producción de textos instructivos más complejos que la receta de cocina; por ejemplo, el reglamento

de convivencia de la escuela, del aula, el reglamento para practicar un deporte o para usar la biblioteca, o las guías para confeccionar objetos o para realizar experimentos de ciencias, o textos sobre procedimientos administrativos de la vida real.

- Posibilite la reflexión acerca de las consignas o instrucciones para la realización de tareas escolares complejas, como trabajos prácticos con uso de herramientas o documentos, textos auténticos según pautas específicas, indagaciones paso a paso, etc.

#### 4.7 Para enseñar a construir la información más importante

- Antes de la lectura, motive a los estudiantes para que anticipen el tema del texto y justifiquen sus ideas: ¿De qué tratará el texto? ¿Cómo se dan cuenta? ¿Conocen algo sobre el tema? Recuerde que esto no significa que se debe pedir a los niños que adivinen sobre qué podría tratar un texto, sino que debemos promover que formulen hipótesis a partir de pistas del texto y que las contrasten con la información disponible. En dicha tarea, pueden usar estas pistas como guías que orienten la comprensión global del tema tratado.
- Al leer, proponga actividades que permitan a los niños reconocer que en algunos textos la información principal se identifica porque el autor coloca señales o pistas claras y que en otros hay que descubrirla o reconstruirla.
- Enseñe modos de descubrir la información principal. Por ejemplo, en los cuentos, releer e identificar las acciones que no pueden quitarse y las que sí podrían eliminarse porque son detalles; en las descripciones, analizar el título y los subtítulos e identificar palabras o frases claves, etc.
- Asimismo, durante la lectura, incentive las discusiones entre los estudiantes respecto de cómo se dan cuenta de que una información es central y otra no; y sobre qué les interesa a ellos y qué le interesa al autor. Esto puede ayudarlos a distinguir entre lo que más le ha interesado a cada niño según sus objetivos de lectura y lo que ha querido comunicar el autor.

Ofrezca oportunidades para la reflexión sobre la función social de los textos instructivos, tanto en el sentido de prohibir comportamientos y conductas como en el de generar condiciones favorables para la convivencia. Asimismo, diversifique los textos instructivos que utiliza para su labor pedagógica.

- › Proponga actividades de lectura variadas y que puedan evaluarse. Por ejemplo, la escritura de resúmenes en grupos con la ayuda del docente. El resumen de un grupo debería ser evaluado y comentado oralmente por otro grupo.

#### **4.8 Para enseñar a deducir el propósito comunicativo del autor**

- › Ofrezca oportunidades a los niños para que lean textos de diversos tipos que les permitan reconocer diferentes intenciones de los autores. Para ello, deben leer los textos que circulan en la escuela y en la comunidad y, también, los que corresponden a otras comunidades. Por ejemplo, pueden leer mitos que expliquen el origen del ser humano y textos científicos sobre el mismo tema, guiando el reconocimiento de un propósito común.
- › Enseñe a los niños que a veces los autores declaran sus intenciones (“Es grato dirigirme a usted para saludarlo y, a la vez, comunicarle que...”) y que otras veces hay que descubrirlas (como el titular de un periódico que dice: “Mejoras que causan daño”).
- › Al leer, guíe a los niños en la deducción de propósitos no dichos. Enseñar frases o “fórmulas” comunes que son marcas de la intención del autor. Por ejemplo, “En un lejano pueblo vivía” es marca de la intención de contar un cuento. Enseñar también elementos gráficos que son pistas de la intención del autor. Por ejemplo, el uso de números en los textos instructivos, que tienen la intención de que alguien haga algo paso a paso: “1. Recorta los cuadrados... 2. Pega los cuadrados...”.
- › Al leer, apoye a los niños para que integren las pistas del propósito del autor. Por ejemplo, guiarlos para que comprendan el propósito de describir científicamente a partir del título (por ejemplo, “Los animales domésticos”), de la primera frase (por ejemplo, “Se llaman ‘domésticos’ los animales que...”), y de la imagen realista de un perro, de un gato o de una gallina.
- › Después de leer, brinde momentos para que cada estudiante o pequeños grupos de estudiantes expresen ante los demás cómo se dieron cuenta del propósito del autor. Así, además de evidenciar sus estrategias, les permitirán a otros imitarlas o colaborar con la mejora.

- › Proponga situaciones comunicativas que motiven la necesidad de producir textos con diferentes propósitos. Por ejemplo, la elaboración de un afiche para que los padres asistan a una feria escolar.

#### 4.9 Para enseñar a hacer inferencias

- › Antes de leer y durante la lectura, indague los saberes que los estudiantes ya tienen. Los saberes previos, incluso los erróneos, son el punto de partida del aprendizaje. Pero, para transformar el error en aprendizaje, el niño debe comprender en qué se equivoca. Por ejemplo, puede equivocarse por creer que las primeras informaciones del texto contienen todas las pistas para realizar una inferencia global. Conviene que el estudiante descubra ese error y llegue a la respuesta correcta a través de preguntas y repreguntas del docente.
- › Guíe a los niños para que comprendan que, además de las relaciones globales entre las ideas del texto (tema central, propósito comunicativo, enseñanza en un cuento popular, secuencia textual predominante) también encontramos relaciones más específicas. Por ejemplo, las relaciones de causa-consecuencia entre dos hechos, las relaciones de tiempo entre acciones (“primero”, “segundo”, “finalmente”), las relaciones de sustitución por pronombres (“Se llama Eduardo. Él es un buen estudiante”) y sustitución por sinónimos (“Eduardo es inteligente” y, un párrafo más adelante, “El astuto muchacho se hizo de una gran fortuna”).
- › Proponga juegos a los niños para que exploren las relaciones lógicas. Por ejemplo, plantéeles algún hecho para que redacten consecuencias realistas y otras disparatadas, corrijan pronombres que no concuerdan con lo que reemplazan, ordenen relaciones de tiempo, reemplacen pronombres por sinónimos, coloquen conectores (“por eso”, “porque”), etc. Estas actividades no deberían plantearse de manera aislada, sino como parte del trabajo con textos auténticos. De lo contrario, no se entendería su función comunicativa.
- › Brinde a los niños oportunidades para que identifiquen qué inferencias son más frecuentes en los diferentes tipos de textos. Por ejemplo, en las narraciones, las relaciones de tiempo están siempre presentes. En los textos expositivos, son muy frecuentes las relaciones de causa: por qué

llueve, por qué los objetos caen al suelo, etc. También en los problemas matemáticos hay relaciones de secuencia y causa-consecuencia: “Juan tenía 6 bolitas. Luego, perdió 2. Por eso, ahora solo le quedan 4”. Como se aprecia, se puede enseñar a leer en todas las áreas.

- › Construya con los niños organizadores gráficos que les permitan ver las relaciones que hay entre las ideas del texto; por ejemplo, esquemas causa-consecuencia, problema-solución y líneas de tiempo.
- › Enseñe a sus estudiantes a utilizar las pistas o señales que proporciona el texto para llegar a conclusiones sobre alguna información que no se encuentra presente en este. Recuerde que no basta con indicar a sus estudiantes lo que deben hacer, sino que es necesario que usted modele cómo se utiliza la estrategia que se propone enseñar en un contexto específico. De esta manera podrá enseñar, por ejemplo, a deducir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto, la enseñanza de una narración, el propósito de un texto, etc.

#### **4.10 Para enseñar a reflexionar sobre el contenido del texto**

- › Ofrezca a los niños oportunidades de aprendizaje para desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el contenido de los textos desde los primeros grados de la educación primaria.
- › Promueva la lectura de autores con opiniones y visiones diferentes sobre un tema; ayude a los estudiantes a reconocer puntos de vista diferentes, a compararlos con otras perspectivas y a analizarlos para identificar dónde están las diferencias. Por ejemplo, puede leerse una misma noticia en diferentes diarios para comparar cómo se presenta el hecho noticioso mediante los titulares, cómo se desarrolla la información, qué datos diferentes aportan, qué tipo de lenguaje usan y cuáles son las valoraciones que hacen los periodistas.
- › Estimule a los estudiantes a que expresen su opinión personal, planteándoles preguntas que permitan evidenciar la comprensión del texto y su postura respecto de una parte del contenido o del texto en su totalidad. Por ejemplo, en

un cuento puede pedirle que enjuicie la conducta de un personaje (“¿Estás de acuerdo con lo que hicieron los Pérez? ¿Por qué?”), o que opine sobre la postura del autor en un texto argumentativo (“¿Estás de acuerdo con la opinión de Roberto sobre las tareas escolares? Explica tu respuesta”).

- › Generalmente, los estudiantes argumentan a partir de su experiencia personal y de su saber previo. Por ello, es necesario que los inicie en el uso de la información de los textos que leen como evidencia de sus opiniones, de sus análisis o de sus afirmaciones. Por ejemplo, podría empezar con debates sobre temas de su interés. En estos debates, los niños deben exponer sus puntos de vista basándose en textos previamente leídos. Luego, a partir de una situación comunicativa motivadora (como escribir una carta al director expresando su opinión sobre el retiro del área de Educación Física del currículo escolar), podrá solicitar la producción de textos argumentativos en los que use información de textos que tratan sobre ese tema.
- › Enseñe a los estudiantes a analizar críticamente textos periodísticos de opinión, es decir, a analizar la postura del autor, los valores que están detrás de su opinión, las estrategias discursivas que utiliza para convencer al lector y el grado de acuerdo o desacuerdo con la visión de los lectores.

#### 4.11 Para enseñar a reflexionar sobre la forma del texto

Con respecto a esta capacidad, existe un gran desafío. Recuerde que los resultados de la EM muestran que la mayoría de los estudiantes no ha logrado desarrollar la capacidad de reflexión y evaluación sobre la forma del texto. Recuérdese también que, probablemente, no lo han logrado por falta de oportunidades de aprendizaje en las escuelas respecto de esta capacidad. Se presenta aquí algunas sugerencias básicas que podrían ayudar a enfrentar este desafío.

- › Ofrezca a los niños oportunidades de aprendizaje para desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la forma de los textos. Se incluyen en la forma recursos como la tipografía (tamaño, color y tipo de letra), imágenes que acompañan el texto, recursos ortográficos (como las comillas, los signos

de exclamación), recursos retóricos (como empezar un texto con una pregunta), el lenguaje utilizado (formal o informal), el estilo, entre otros.

- » Apoye la identificación de los recursos formales y la reflexión sobre su función en el marco de cada texto en particular y de la situación de comunicación. Además, promueva que los estudiantes opinen sobre la intencionalidad del autor al usar este tipo de recursos. Por ejemplo, sería necesario que no solo noten que el titular de la noticia tiene un mayor tamaño de letra, sino también que reflexionen sobre la función que cumple este, que opinen sobre la forma como se ha redactado y sobre la intencionalidad del autor al redactarlo de esa manera en particular.
- » Promueva que los estudiantes empleen los recursos formales en los textos que escriban. Pídales que expliquen la intención del uso (por qué usaron determinado tamaño o color de letra, o por qué usaron ese tipo de lenguaje en un afiche). Recuérdeles que el uso de estos recursos está relacionado con el propósito que tiene el autor en cada texto.

## Glosario

---

**Argumentación:** Es un modo de organizar el discurso que tiene como objetivo convencer al destinatario sobre una postura u opinión que sostiene el autor. Se compone de los siguientes elementos:

- › **Tesis:** Es la postura, la posición o la opinión central que se defiende. Se manifiesta a través de una proposición o afirmación. Esta puede estar explícita o implícita.
- › **Argumento:** Es el sustento de la tesis. Está constituido por las razones que se utilizan para justificar, defender y sostener una posición que conduce a una conclusión.
- › **Conclusión:** Es la afirmación que se desprende del conjunto de razones sustentadas y debe ser coherente con la tesis.

**Elementos paratextuales:** Son los elementos visuales que acompañan al texto escrito. Estos sirven para llamar la atención del lector, ofrecer una idea rápida del texto o enfatizar lo más importante de este. Se pueden organizar en las siguientes categorías:

- › **El material de soporte.** El texto puede aparecer en distintos soportes: papel, pantalla, pizarra, etc.
- › **La tipografía.** Se refiere al tamaño y al grosor de las letras, al tipo de letra, al uso de la mayúscula o la minúscula, de la negrita, de la cursiva y a los subrayados.
- › **El diseño gráfico.** Consiste en la disposición espacial del texto (a toda página o en columnas), en el empleo de los espacios en blanco, de los recuadros, etc.
- › **Las imágenes.** Se refiere a la incorporación de iconos como dibujos, fotografías e infografías que ilustran, refuerzan, complementan o clarifican la información transmitida.
- › **Los esquemas.** Consiste en la inclusión de diagramas, de figuras y de tablas que permiten transmitir una información más precisa.

**Género textual (discursivo):** Son categorías en las que se agrupan los textos según las diversas esferas de la actividad humana (Bajtín, 2005 [1982]). Por ejemplo, los géneros periodísticos de información (noticia, reportaje, divulgación científica) y de opinión (columna, editorial, artículo periodístico), los géneros académicos (apuntes, examen, manual, artículo

enciclopédico), los géneros científicos de investigación (artículo científico, reseña), los géneros jurídicos (ley, resolución directoral o ministerial), etc.

**Inferencia local:** Es aquella que realiza el lector a partir de las relaciones de significados que se establecen al interior del texto, ya sea en un pasaje, en una estrofa, en un verso o en un párrafo. Por ejemplo, deducir el significado de una frase o de una palabra a partir del contexto, deducir las relaciones de causa-efecto, establecer semejanzas o diferencias en determinadas partes del texto, etc.

**Inferencia global:** Es aquella que abarca la totalidad del texto. El lector tiene que deducir las ideas generales sobre el tema, la conclusión, el propósito o la enseñanza moral de este mediante la elaboración o la integración de su información global.

**Idea principal:** Es la idea que representa el tema de un párrafo y constituye la síntesis de su contenido. Es una reconstrucción realizada por el lector que interpreta el texto.

**Modelar:** Es un procedimiento didáctico que utiliza el profesor para demostrar a los estudiantes las estrategias de lectura y los procesos cognitivos que implica el acto de comprender.

**Narración lineal:** Es un tipo de narración que relata una secuencia de hechos en función de la división habitual del tiempo.

**Paráfrasis:** Es la explicación del contenido de un texto para aclarar y facilitar la transmisión de la información; esta se recrea con palabras más sencillas para facilitar su comprensión.

**Proposición subordinada:** Es una unidad lingüística de estructura oracional (es decir, constituida por sujeto y predicado), que depende de una oración principal a la cual se une mediante conectores como: “que”, “cuando”, “donde”, “porque”, “aunque”, etc. Por ejemplo: Juan quiere (oración principal) que (conector) tú vayas a su casa (proposición subordinada), Pedro fue a la librería (oración principal) porque (conector) necesitaba comprar un cuaderno (proposición subordinada).

**Propósito comunicativo:** Es el motivo, el objetivo principal por el que el autor produce un texto; depende de las necesidades particulares de comunicación y de los contextos en los que se produce un texto. Por ejemplo, los propósitos generales de un texto pueden ser instruir, persuadir, informar, contar, etc.

**Relación lógica:** Es la conexión que existe entre las diversas ideas que se extienden en el texto. Las relaciones lógicas vinculan dos enunciados o secuencias de enunciados que pueden estar próximos (contiguos) o distantes.

**Secuencia textual:** Son unidades modélicas que según Adam (2008[1997]) se reducen a cinco: la secuencia narrativa, la secuencia descriptiva, la secuencia argumentativa, la secuencia explicativa y la secuencia dialogal. En un texto puede aparecer más de una secuencia textual, pero normalmente hay una dominante. Una secuencia dominante es aquella que se manifiesta con una mayor presencia en el conjunto del texto.

**Subtema:** Un subtema está constituido por un conjunto de enunciados relacionados entre sí por el contenido. Este se desprende del tema central del texto. Los subtemas no siempre se corresponden con los párrafos, ya que un subtema puede abarcar varios párrafos o, por el contrario, un párrafo puede contener más de dos subtemas. Los límites entre un subtema y otro son definidos por el autor.

**Tarea:** Es una actividad específica realizada por el estudiante en una evaluación, la cual permite medir el logro de sus aprendizajes en una competencia específica. La tarea exige el uso de habilidades y de conocimientos con el objetivo de conseguir un resultado concreto en un contexto determinado. Este contexto refleja, en lo posible, situaciones reales, propias de la vida personal y social del estudiante (tarea auténtica). Las tareas pueden ser simples, o de baja demanda cognitiva, y complejas, o de alta demanda cognitiva.

**Tema central:** Es la unidad superior del contenido, el elemento que articula el contenido de todo el texto. Generalmente, responde a esta pregunta: “¿De qué se habla en el texto?”.

**Tema familiar:** Es un tema cotidiano, próximo al estudiante. Los temas familiares pertenecen a los ámbitos escolar, familiar y local.

**Tipo textual:** Es una categoría de texto según los modos cómo se organizan y los propósitos particulares bajo los cuales fueron elaborados. En el presente informe, los textos se clasifican según el criterio cognitivo-textual de Werlich (1976). Así, encontramos textos argumentativos, descriptivos, narrativos, expositivos e instructivos.

**Vocabulario especializado:** Son los términos técnicos propios de una disciplina o de una ciencia. Estos aparecen generalmente en textos académicos, artículos enciclopédicos o de divulgación científica.

## Bibliografía

---

Adam, J. M. (2008[1997]). Los textos: heterogeneidad y complejidad. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, 3-12.

Adam, J. M., y Revaz, F. (1996). (Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos. *TEXTOS. Didáctica de la lengua y la literatura*, 9-22.

Bajtín, M. M. (2005 [1982]). *Estética de la creación verbal*. México D.F.: Siglo veintiuno editores.

Casamiglia, H., y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Cueto, S. (2004). *Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú*. Recuperado el 04 de Noviembre de 2014, de Education Policy Analysis Archives: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/190/316>

Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Zevallos, A., y Sugimaru, C. (2010). *De quinto de primaria al fin de la secundaria en seis años: un estudio longitudinal en Puno*. Lima: GRADE; CIES.

Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Básica. (2013). *Mapas de progreso del aprendizaje. Comunicación: Lectura*. Lima: Autor.

Ministerio de Educación. (2009). *Diseño curricular nacional*. Lima: Autor.

Ministerio de Educación. (2013). *Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? Área curricular de Comunicación, V ciclo, 5.º y 6.º grados de Educación Primaria*. Lima: Autor.

Rumelhart, D. E., y McClelland, J. L. (1981). Interactive processing through spreading activation. En A. M. Lesgold, & C. A. Perfetti, *Interactive processes in reading* (pp. 37-60). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Smagorinsky, P. (2009). *The cultural practice of reading and the standardized assessment of reading instruction*. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/25592156>

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 39 (40), 1-13.

---

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

UMC. (En prensa). *Marco de fundamentación de las pruebas de la Evaluación Muestral 2013*. Lima: Autor.

Werlich, E. (1976). *Typologie der texte*. Heilderberg: Quelle & Meyer.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany, *Para ser letrados* (pp. 23-36). Barcelona: Paidós.



---

# Anexos

---



## Anexo A. Tablas de especificaciones

Tabla A1. Lectura EM 2013. Cantidad de preguntas por capacidad a evaluar

Capacidad	n	%
Localiza información literal. (Comprensión literal)	30	24
Infiere e interpreta el significado del texto. (Comprensión inferencial)	66	53
Reflexiona sobre el texto y lo evalúa. (Comprensión crítica)	28	23
<b>TOTAL</b>	124	100

Tabla A2. Lectura EM 2013. Cantidad de textos de la prueba por tipo y formato textual

Tipo de texto	Formato Textual				Total	
	Continuo	Discontinuo	Mixto	Múltiple	n	%
Narrativo	5	1		1	7	29
Descriptivo	3	2	1		6	25
Expositivo	2	1		1	4	16
Argumentativo	1	1		2	4	16
Instructivo	1	1	1		3	12
<b>TOTAL</b>	12	6	2	4	24	100

Tabla A3. Lectura EM 2013. Cantidad de textos de la prueba por usos de la lectura

Tipo de lectura	n	%
Recreativo	7	29
Público	5	21
Educacional	12	50
<b>TOTAL</b>	24	100

### Anexo B. Tablas de resultados nacionales por niveles de logro según estratos

Las tablas y figuras de este anexo B presentan los resultados desagregados según diferentes estratos. Esta desagregación considera algunas características específicas de los estudiantes (sexo y lengua materna) y de las instituciones educativas (gestión, ubicación y característica). Es necesario mencionar que el análisis y la interpretación de estos resultados deben realizarse considerando las diversas variables del entorno familiar y social de los niños, la dinámica de cada escuela en particular y las características de las regiones en donde se ubican las instituciones educativas.

**Tabla B1. Medida promedio y porcentaje de estudiantes según nivel de logro en Lectura por sexo y lengua materna**

		Medida promedio		Niveles de logros							
				Previo al inicio		En inicio		En proceso		Satisfactorio	
		X	e.e	%	e.e	%	e.e	%	e.e	%	e.e
sexo	<b>Nacional</b>	500	(1,58)	14,0	(0,34)	31,6	(0,47)	33,1	(0,39)	21,3	(0,62)
	Hombre	497	(1,73)	14,5	(0,41)	32,5	(0,54)	32,8	(0,48)	20,2	(0,69)
	Mujer	503	(1,81)	13,6	(0,40)	30,6	(0,56)	33,5	(0,49)	22,3	(0,70)
Lengua	Castellano	511	(1,58)	10,3	(0,30)	30,6	(0,49)	35,8	(0,41)	23,4	(0,67)
	Lenguas originarias	399	(1,99)	46,6	(1,14)	41,4	(0,97)	10,1	(0,57)	1,9	(0,21)

Fuente: MINEDU - UMC. Base de datos EM 2013. Sexto grado de primaria.

Nota: Los valores en negrita muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ( $\alpha=0.05$ ).

\* Se construyó a partir de las variables que recogen el idioma que hablan los padres con el estudiante la mayor parte del tiempo.

De acuerdo con los resultados nacionales según sexo, el porcentaje de mujeres en el nivel Satisfactorio es ligeramente mayor que el de los hombres. ¿También se da esta diferencia en su escuela? ¿Es posible que algunas prácticas pedagógicas de la escuela hayan influido en esta situación? ¿Qué actividades pedagógicas propondría para disminuir esa diferencia?

Por otro lado, de acuerdo con los resultados nacionales según la lengua materna de los estudiantes, se observa una gran brecha entre aquellos que hablan solo castellano y los que tienen como lengua materna una lengua originaria. En su escuela, ¿los estudiantes son castellanohablantes o también hay niños bilingües? ¿A qué podría deberse la brecha en los resultados de ambos grupos de estudiantes? Muchos niños que tienen como lengua materna una lengua originaria viven en zona rural y están en condición de pobreza. ¿En qué medida esta situación podría limitar su acceso a los textos y a prácticas de lectura necesarias para desarrollar su competencia lectora? ¿En qué medida las prácticas docentes y de la escuela contribuyen a reducir o a ampliar las diferencias en los logros de aprendizaje de los estudiantes según su lengua materna? ¿Qué estrategias se podría implementar para atender los distintos ritmos de aprendizaje y necesidades educativas de los estudiantes bilingües?

**Tabla B2. Medida promedio y porcentaje de estudiantes según nivel de logro en Lectura por gestión, área y característica**

		Medida promedio		Niveles de logros							
				Previo al inicio		En inicio		En proceso		Satisfactorio	
		X	e.e	%	e.e	%	e.e	%	e.e	%	e.e
Gestión	Nacional	500	(1,58)	14,0	(0,34)	31,6	(0,47)	33,1	(0,39)	21,3	(0,62)
	Estatad	481	(1,96)	17,4	(0,44)	36,6	(0,57)	31,3	(0,43)	14,7	(0,70)
	No estatal	565	(2,69)	2,7	(0,30)	14,7	(0,85)	39,2	(0,91)	43,4	(1,45)
Área	Urbana	524	(1,69)	7,2	(0,26)	28,0	(0,53)	38,4	(0,44)	26,4	(0,75)
	Rural	416	(1,88)	38,2	(0,95)	44,4	(0,75)	14,4	(0,61)	3,0	(0,24)
Característica	Polidocente completo	515	(1,70)	9,6	(0,30)	29,3	(0,52)	36,5	(0,42)	24,6	(0,72)
	Multigrado	428	(3,37)	34,7	(1,20)	42,2	(1,02)	17,3	(0,80)	5,9	(0,94)

Fuente: MINEDU - UMC. Base de datos EM 2013. Sexto grado de primaria.

Nota: Los valores en negrita muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ( $\alpha=0.05$ ).

En la tabla B2, puede observarse que a nivel nacional las escuelas no estatales tienen un mayor porcentaje de estudiantes en el nivel Satisfactorio que las escuelas estatales. En la Evaluación Censal de Estudiantes de segundo grado, esta brecha es menor año tras año. ¿De qué manera la gestión pedagógica e institucional de la escuela podría influir en los resultados de los estudiantes? ¿Qué actividades educativas y estrategias pedagógicas podrían implementarse en su escuela para reducir esta brecha?

Asimismo, puede observarse que hay mucho mayor porcentaje de estudiantes en el nivel Satisfactorio en las escuelas urbanas que en las rurales. Se sabe que la mayor parte de la población en situación de pobreza está en la zona rural. ¿De qué manera esta situación podría afectar el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes? El rol que juega la escuela en el ámbito rural con respecto al desarrollo de la competencia lectora es diferente, pues quizá la escuela sea el único espacio de contacto entre la lectura y los estudiantes. ¿Qué propuesta pedagógica se implementa en su escuela para atender de manera pertinente a los niños de estas zonas? ¿Qué estrategias pedagógicas específicas aplica en su aula para desarrollar la competencia lectora de sus estudiantes y disminuir las brechas en los logros de aprendizaje de los niños?

En la tabla B2, también puede observarse que a nivel nacional hay una gran diferencia entre los resultados de los estudiantes de una escuela polidocente completa y los de una escuela multigrado. La labor docente en las escuelas multigrado supone un gran reto, pues debe atender a niños de diferentes edades y con distintos ritmos de aprendizaje. ¿Qué estrategias aplica para atender a los estudiantes de manera diferenciada? ¿Cómo se podría reducir la brecha existente entre ambos grupos?

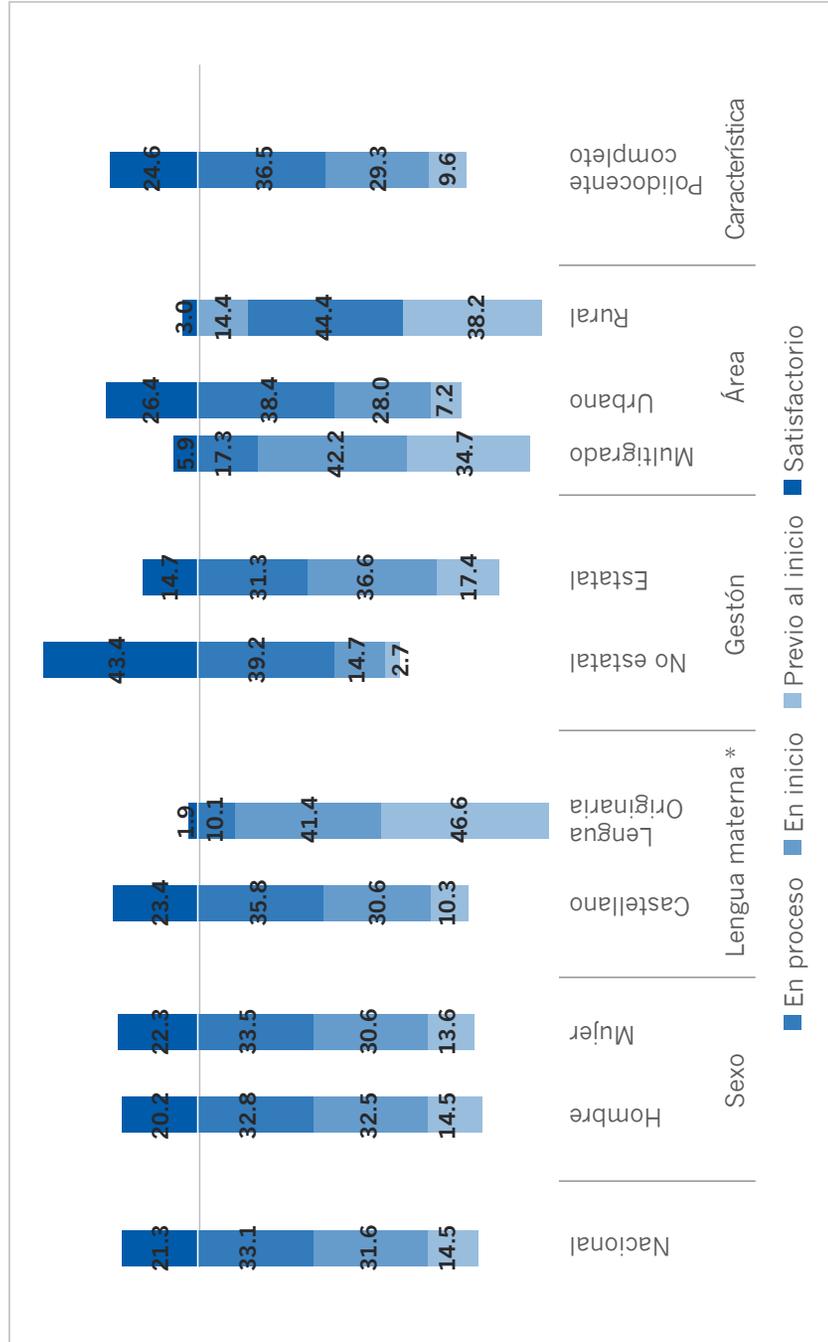
**Tabla B3. Medida promedio y porcentaje de estudiantes según nivel de logro en Lectura solo para IE estatales según área y característica**

		Medida promedio		Niveles de logros							
				Previo al inicio		En inicio		En proceso		Satisfactorio	
		X	e.e	%	e.e	%	e.e	%	e.e	%	e.e
	<b>Nacional</b>	500	(1,58)	14,0	(0,34)	31,6	(0,47)	33,1	(0,39)	21,3	(0,62)
<b>Área</b>	E. Urbana	506	(2,23)	9,2	(0,35)	33,6	(0,69)	37,9	(0,50)	19,3	(0,92)
	Rural	416	(1,89)	38,3	(0,96)	44,4	(0,76)	14,4	(0,61)	2,9	(0,24)
<b>Característica</b>	E. Polidocente completo	497	(2,16)	12,2	(0,39)	34,6	(0,65)	35,5	(0,47)	17,8	(0,85)
	E. Multigrado	417	(2,16)	37,3	(1,10)	44,5	(0,94)	15,3	(0,74)	2,9	(0,31)

Fuente: MINEDU - UMC. Base de datos EM 2013. Sexto grado de primaria.

Nota: Los valores en negrita muestran diferencias estadísticamente significativas en su estrato ( $\alpha=0.05$ ).

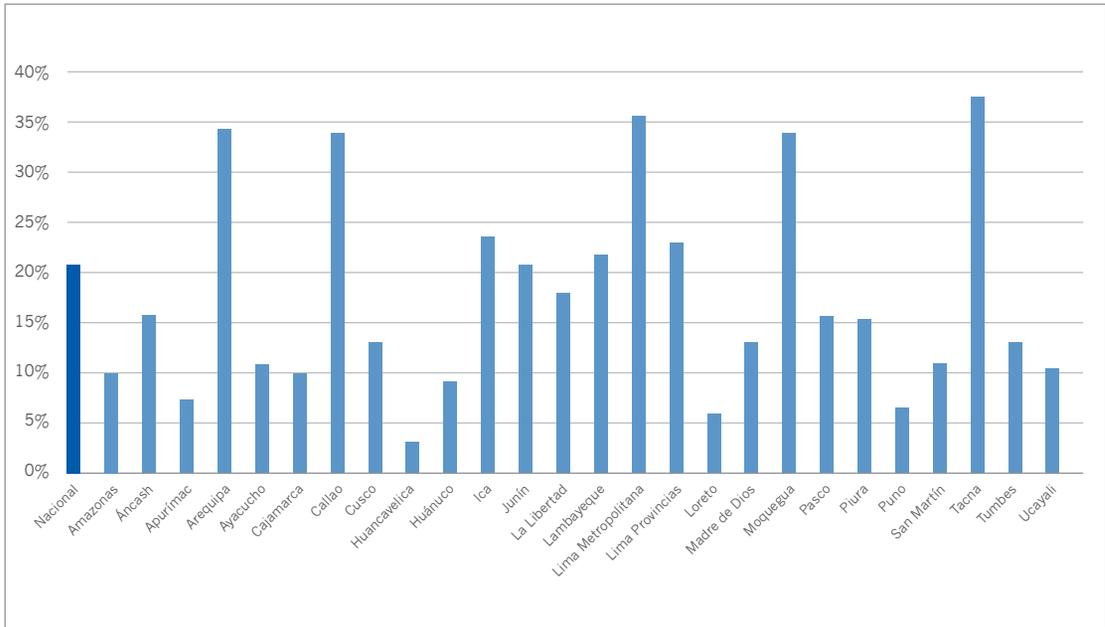
En la tabla B.3 se presenta los resultados nacionales de los estudiantes únicamente de escuelas estatales según área geográfica y característica de la institución educativa. ¿Su escuela es urbana y polidocente o rural y multigrado? Como se observa, las brechas presentadas entre el conjunto de las escuelas urbanas (estatales y no estatales) y las rurales se mantienen cuando se analiza los resultados solo del conjunto de las escuelas estatales. ¿Qué podría indicar esta situación? ¿Por qué los niños de las escuelas rurales y multigrado tienen menores logros de aprendizaje que los niños de escuelas urbanas y polidocentes? ¿En qué medida su escuela atiende las necesidades de aprendizaje de acuerdo con el contexto de los estudiantes? ¿De qué manera los docentes y la escuela brindan oportunidades de aprendizaje que permitan la superación de las dificultades que el contexto plantea a sus estudiantes?



**Figura B1. Resultados nacionales por estrato en Lectura**

**Tabla B4. Porcentaje de estudiantes según nivel de logro por región en Lectura**

	Niveles de logros							
	Previo al inicio		En inicio		En proceso		Satisfactorio	
	%	e.e	%	e.e	%	e.e	%	e.e
<b>Nacional</b>	14,0	(0,34)	31,6	(0,47)	33,1	(0,39)	21,3	(0,62)
Amazonas	15,8	(1,81)	42,7	(1,86)	31,3	(1,83)	10,1	(1,11)
Áncash	22,0	(1,89)	33,6	(1,62)	28,1	(1,41)	16,3	(1,21)
Apurímac	38,1	(2,60)	34,4	(1,66)	19,5	(1,93)	7,9	(1,27)
Arequipa	3,6	(0,57)	20,5	(1,33)	41,5	(1,39)	34,5	(1,69)
Ayacucho	25,4	(2,52)	39,7	(2,18)	23,7	(2,12)	11,2	(1,67)
Cajamarca	23,4	(2,10)	42,2	(2,50)	24,4	(1,63)	10,0	(2,43)
Callao	2,1	(0,32)	21,2	(1,31)	42,7	(1,07)	34,0	(1,52)
Cusco	22,1	(1,92)	37,8	(1,79)	26,8	(1,95)	13,4	(1,25)
Huancavelica	35,7	(2,71)	46,1	(1,81)	14,7	(1,92)	3,6	(0,76)
Huánuco	32,6	(2,33)	37,8	(1,57)	20,7	(1,74)	8,9	(1,55)
Ica	7,2	(0,92)	28,8	(1,33)	39,9	(1,27)	24,0	(1,49)
Junín	9,9	(1,21)	33,4	(1,78)	36,4	(1,48)	20,3	(1,59)
La Libertad	14,9	(1,65)	36,3	(1,71)	30,8	(1,35)	18,1	(1,50)
Lambayeque	9,0	(1,10)	35,0	(1,56)	33,9	(1,19)	22,1	(1,68)
Lima Metropolitana	3,3	(0,42)	19,7	(1,24)	41,5	(1,10)	35,5	(1,97)
Lima Provincias	6,6	(1,20)	30,6	(1,57)	39,2	(1,46)	23,6	(1,78)
Loreto	36,2	(2,51)	38,6	(1,56)	19,4	(1,73)	5,8	(0,93)
Madre de Dios	14,9	(1,65)	39,6	(1,98)	32,1	(1,84)	13,4	(1,73)
Moquegua	4,3	(0,82)	20,4	(1,67)	41,2	(1,36)	34,1	(2,15)
Pasco	13,7	(1,78)	37,4	(1,90)	33,1	(1,79)	15,8	(1,72)
Piura	14,5	(1,12)	36,1	(1,33)	34,0	(1,25)	15,5	(1,05)
Puno	27,2	(2,14)	42,9	(1,41)	23,1	(1,81)	6,8	(1,02)
San Martín	16,9	(1,48)	44,2	(1,73)	28,2	(1,31)	10,8	(1,52)
Tacna	1,7	(0,35)	18,7	(1,44)	41,9	(1,05)	37,7	(1,93)
Tumbes	10,6	(1,32)	44,5	(1,52)	31,9	(1,44)	13,0	(0,99)
Ucayali	16,7	(1,45)	42,1	(1,75)	30,8	(1,45)	10,3	(1,14)



**Figura B2. Porcentaje de estudiantes en el nivel Satisfactorio por región en Lectura**

En la tabla B.4, se observa los resultados según los niveles de logro de los estudiantes en lectura por cada región y la figura B.2 presenta el porcentaje de estudiantes en el nivel Satisfactorio por región de manera gráfica para facilitar la lectura y comprensión de esa información. Como se observa, en el país, el 21,3% ha alcanzado el nivel Satisfactorio en Lectura. ¿Cuáles son los resultados en su región? ¿Qué factores podrían explicar esos resultados? ¿Qué acciones se podrían realizar para superar esos resultados? Si considera los resultados de regiones con características semejantes a la suya, ¿son también semejantes sus resultados? ¿Qué factores podrían ser tomados en cuenta para explicar esas semejanzas o diferencias?

**Anexo C. Cuadro resumen de las preguntas liberadas de Lectura de la EM 2013**  
**Tabla C1. Cuadro resumen de las preguntas liberadas de Lectura de la EM 2013**

N°	Respuesta	Capacidad	Tipo y formato de texto	Contexto de uso de la lectura	Nivel de logro	Indicador	Medida Rasch
1	D	Localiza información literal en un texto	Argumentativo múltiple	Público	Satisfactorio	Extrae información explícita que no requiere integrar datos, cuando están incrustados y compiten mucho con otros datos.	525
2	Responde afirmativa o negativamente y explica su aseveración usando la información del texto o su saber previo	Reflexiona sobre el texto y lo evalúa	Argumentativo múltiple	Público	Satisfactorio	Emite un juicio crítico sobre el contenido del texto.	480
3	A	Reflexiona sobre el texto y lo evalúa	Argumentativo múltiple	Público	Satisfactorio	Explica la función o el aporte de una parte al sentido global del texto.	475
4	B	Infiere e interpreta el significado del texto	Narrativo continuo	Recreativo	En proceso	Deduce el significado de palabras o de frases abstractas, cuando hay muchas pistas distantes.	439
5	Responde afirmativamente y sustenta su postura aludiendo al anhelo de libertad de los loros o responde negativamente refiriendo la incapacidad de los loros para readaptarse a la selva.	Reflexiona sobre el texto y lo evalúa	Narrativo continuo	Recreativo	En proceso	Emite un juicio crítico sobre el contenido del texto.	424
6	C	Infiere e interpreta el significado del texto.	Narrativo continuo	Recreativo	En proceso	Deduce relaciones lógicas múltiples y locales, que se establecen a partir de ideas que se encuentran próximas entre sí.	396
7	A	Infiere e interpreta el significado del texto	Narrativo continuo	Recreativo	En proceso	Deduca la enseñanza de una narración, cuando esta refiere a valores más abstractos.	356
8	D	Localiza información literal en un texto	Descriptivo continuo	Educativo	En inicio	Extrae información explícita que no requiere integrar datos, cuando están incrustados y compiten mucho con otros datos.	343
9	C	Localiza información literal en un texto	Descriptivo continuo	Educativo	En inicio	Extrae información explícita que no requiere integrar datos, cuando están incrustados y compiten mucho con otros datos.	286

---

**Ministerio de Educación**

**Calle Del Comercio 193,  
San Borja - Lima, Perú  
Telf: (511) 615-5800**

**<http://www.minedu.gob.pe/>**

---