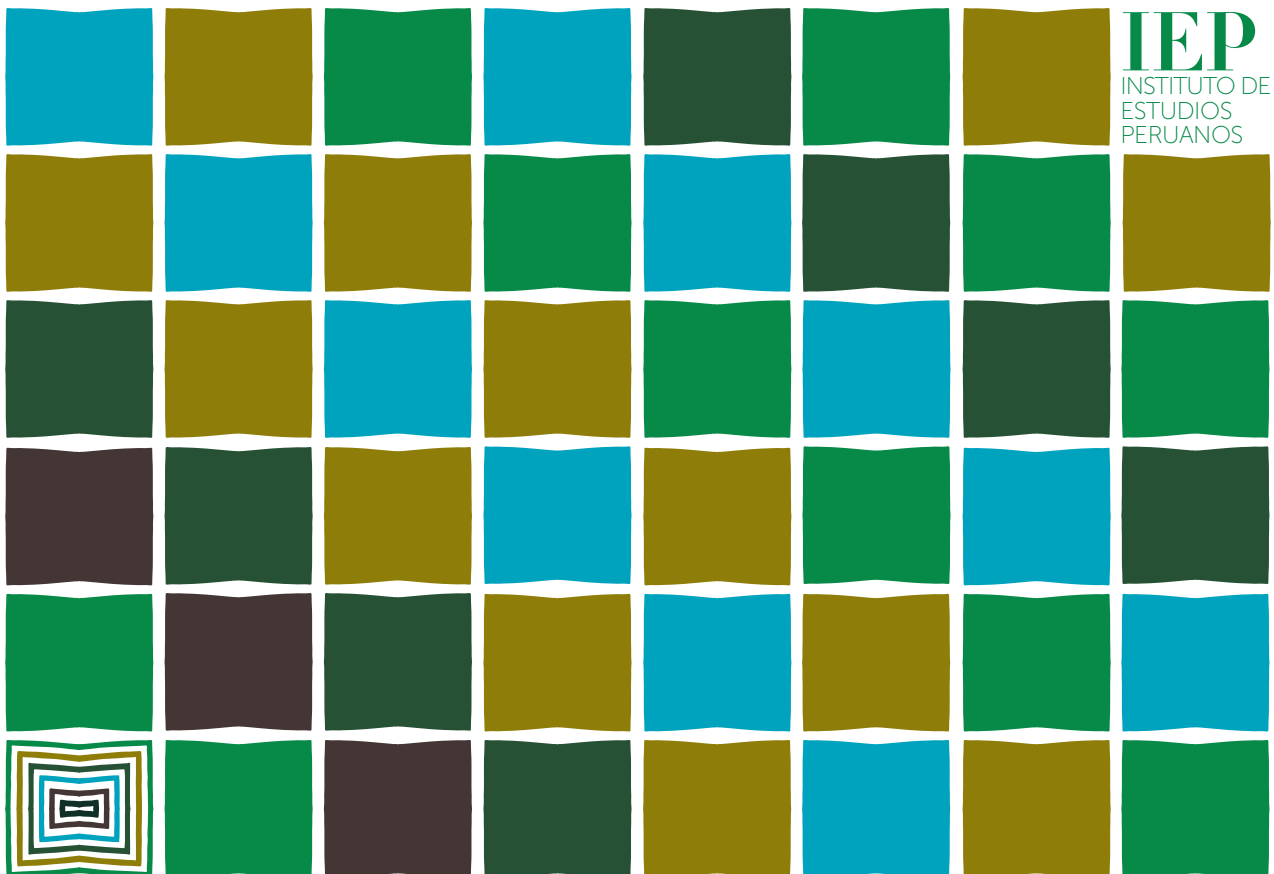


Karim Boccio Zúñiga
Rosario Gildemeister Flores

PROGRAMA “LEER ES ESTAR ADELANTE”: EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE UN ESTUDIO LONGITUDINAL



Karim Boccio Zúñiga
Rosario Gildemeister Flores

PROGRAMA “LEER ES ESTAR ADELANTE”: EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE UN ESTUDIO LONGITUDINAL

Documento de Trabajo n.º 226



Fundación
BBVA Continental



Instituto de Estudios Peruanos

El **Programa "Leer es estar adelante"** es una iniciativa de la Fundación BBVA Continental. Es diseñado e implementado por el Instituto de Estudios Peruanos IEP y sus actividades se realizan en el marco de un convenio con el Ministerio de Educación del Perú.

El Programa es una propuesta integral para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de primaria de escuelas públicas en diez regiones del país. La estrategia de intervención contempla la dotación de textos escolares para la comprensión lectora con contenidos temáticos regionales. Asimismo, brinda capacitación a los docentes participantes e implementa un sistema de acompañamiento docente para garantizar la implementación de la propuesta. Finalmente, aplica pruebas de comprensión lectora a los estudiantes de las escuelas beneficiarias para evaluar el impacto de la intervención y la mejora de los aprendizajes.

www.fundacionbbva.pe
www.leer.pe
fundacion.pe@bbva.com

Equipo responsable:

Carolina de Belaúnde cbelaunde@iep.org.pe
Mariana Eguren meguren@iep.org.pe
Natalia González ngonzalez@iep.org.pe

Libro electrónico de acceso libre disponible en:
<http://www.iep.org.pe/biblioteca_virtual.html>

ISBN formato digital: 978-9972-51-567-5

Documento de Trabajo, 226 (ISSN 1022-0356)
Serie Educación, 10 (ISSN 2222-4971)

Lima, abril de 2016

Corrección de estilo: Diana Zapata
Diagramación: ErickRagas.com

Programa "Leer es estar adelante": evaluación de la comprensión lectora a través de un estudio longitudinal / Karim Boccio Zúñiga y Rosario Gildemeister Flores. Lima, Fundación BBVA Continental; IEP, 2016. (Documento de Trabajo, 226. Serie Educación, 10)

WD/06.02.01/E/10

1. INTERVENCIONES EDUCATIVAS; 2. EVALUACION DE ESTUDIANTES; 3. MEDICION DE APRENDIZAJES;
4. EVALUACIONES ESTANDARIZADAS; 5. ESTUDIO LONGITUDINAL; 6. COMPRENSIÓN LECTORA;
7. EDUCACION PRIMARIA; 8. COMPRENSION DE LECTURA; 9. ANCASH; 10. AREQUIPA; 11. AYACUCHO;
12. CALLAO; 13. ICA; 14. LA LIBERTAD; 15. LAMBAYEQUE; 16. LIMA; 17. LORETO; 18. PIURA



Introducción.....	7
1. Logros de aprendizaje del Perú en comprensión lectora	9
1.1 Antecedentes en el contexto internacional.....	9
1.2 Antecedentes en el contexto nacional.....	11
2. El Programa “Leer es Estar Adelante”	13
2.1 Objetivos.....	13
2.2 Componentes.....	13
2.3 La medición en “Leer es Estar Adelante”	14
3. Marco teórico de la comprensión lectora.....	17
3.1 Modelo general de la evaluación	17
3.2 Enfoque comunicativo	18
3.3 Modelo de evaluación de la comprensión lectora.....	18
3.3.1 Capacidades lectoras	19
3.3.1.1 Capacidad: Leer oraciones	20
3.3.1.2 Capacidad: Localizar información literal	20
3.3.1.3 Capacidad: Hacer inferencias.....	20
3.3.1.4 Capacidad: Reflexionar y evaluar sobre la forma del texto	21

3.3.2	Tipos de texto	21
3.3.2.1	Textos continuos	22
3.3.2.2	Textos discontinuos	23
3.3.3	Usos de la lectura	23
3.4	Interpretación de resultados a partir de niveles de desempeño lector de 2. ^{do} grado a 6. ^{to} grado de primaria	24
4.	Metodología. Modelo longitudinal	27
4.1	Metodología	27
4.2	Población y muestra	30
4.3	Las pruebas de Comprensión lectora	31
4.3.1	Características de las pruebas de Comprensión lectora	32
4.4	Procedimientos de recolección de datos	33
4.5	Estrategias de análisis psicométrico y estadístico	34
4.5.1	Propiedades psicométricas	34
4.5.2	Escalamiento vertical	35
4.5.3	Análisis estadístico	37
5.	Resultados	39
6.	Principales hallazgos	45
7.	Reflexiones finales	47
	Bibliografía	49
	Anexos	55
ANEXO 1	Matrices de evaluación	57
ANEXO 2	Niveles de logro de las pruebas de lectura de "Leer es Estar Adelante"	62
ANEXO 3	Propiedades psicométricas de las pruebas de lectura de "Leer es Estar Adelante"	72



Existe un creciente interés en el ámbito mundial por la medición del rendimiento estudiantil. Esto, debido a que de la mejora de la educación depende en gran parte el progreso de un país. Es así que, hacia finales de la década de los noventa, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desarrolló el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, cuyo propósito fundamental era conocer el nivel de competencias básicas de la población de quince años, es decir, de aquella población que en dichos países se encuentra próxima a terminar la educación obligatoria e iniciar estudios postsecundarios o incorporarse a la vida laboral.

En este marco, el Ministerio de Educación, en el ámbito nacional, viene implementando un sistema de evaluación desde la década de los noventa, a través de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC). Las primeras evidencias en evaluaciones criteriosales se recogieron a partir de la Evaluación Nacional 2004 (EN-2004), tanto en matemática como en comprensión de textos de 2.º y 6.º grado de primaria.

Desde el año 2007, la UMC lleva a cabo la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), la cual es aplicada anualmente a estudiantes de segundo grado de primaria en todo el país. En la ECE 2007, solamente 15,9% de estudiantes alcanzaba el nivel esperado para el grado (Nivel 2) en comprensión lectora. En la ECE 2011, este porcentaje ascendía a 29,8%. Estos resultados también evidencian que los niños tenían un bajo nivel en el desarrollo de sus capacidades lectoras, lo cual revela que solo un escaso porcentaje de estudiantes en este grado había desarrollado adecuadamente las capacidades lectoras correspondientes a 2.º grado.

Al considerar los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales, surge una iniciativa privada que, a través del Programa “Leer es Estar Adelante” del BBVA, tiene como principal objetivo mejorar los niveles de comprensión lectora de estudiantes de escuelas públicas del Perú pertenecientes a 3.º, 4.º, 5.º y 6.º grado de primaria con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes. Este programa se implementó en las siguientes regiones: Áncash, Arequipa, Ayacucho, Callao, Ica, La Libertad, Lambayeque, Lima, Loreto y Piura.

Dicho programa se plantea el reto de realizar una evaluación longitudinal con el propósito de ofrecer información importante sobre los cambios que se dan en los aprendizajes de los estudiantes en comprensión de lectura desde 2.º hasta 6.º de primaria. De esta manera, el Programa brinda información sobre las capacidades en lectura que muestran los estudiantes de escuelas de gestión pública pertenecientes al Programa. Este estudio se realizó entre los años 2011 y 2015.

Las principales características y hallazgos de la evaluación longitudinal del Programa se presentan en este documento, estructurado de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se presentan los antecedentes de las evaluaciones de la comprensión lectora tanto en el contexto internacional como en el nacional, los cuales permiten identificar el marco en el que se dio el estudio longitudinal.

En el segundo capítulo se muestran los objetivos y componentes del Programa “Leer es Estar Adelante”, así como las características de la medición propuesta.

En el tercer capítulo se pretende profundizar en el marco teórico de la comprensión lectora, así como en el modelo de la evaluación de la comprensión lectora.

El cuarto capítulo muestra la metodología del estudio longitudinal, así como los procedimientos de recolección de datos y las estrategias del análisis psicométrico y estadístico.

El quinto capítulo muestra los hallazgos principales producto del estudio y, finalmente, el documento aporta con reflexiones finales acerca de la viabilidad del estudio en otros contextos.

Esperamos que los resultados de este trabajo orienten la reflexión acerca de cómo y cuánto progresa la comprensión lectora de los estudiantes en la educación primaria. A partir de las reflexiones, basadas en la evidencia, se busca aportar con una iniciativa que puede ser replicada en otros ámbitos.



Logros de aprendizaje del Perú en comprensión lectora

1.1 Antecedentes en el contexto internacional

En el ámbito internacional ha surgido un creciente interés por la medición del rendimiento estudiantil en distintos niveles y grados de la Educación Básica Regular. Mundialmente, hacia finales de la década de los noventa, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desarrolló el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, orientado inicialmente a los países que formaban parte de dicha organización. Sin embargo, una cantidad considerable de países que no eran miembros de la OCDE decidieron participar voluntariamente de esta evaluación, cuyo propósito fundamental es conocer el nivel de competencias básicas de la población de quince años, es decir, de aquella población que en dichos países se encuentra próxima a terminar la educación obligatoria e iniciar estudios postsecundarios o incorporarse a la vida laboral. PISA 2000 inició con la participación de aproximadamente 40 países; hacia PISA 2015, más de 70 países o territorios participaban en esta evaluación.

El objetivo de PISA es conocer en qué medida los estudiantes de quince años de edad son capaces de utilizar los conocimientos y habilidades que han desarrollado en su trayectoria hasta sus quince años, priorizando las áreas de Lectura, Matemática y Ciencia, para hacer frente a las situaciones y desafíos que les plantea el mundo actual. Con este conjunto de datos, PISA busca aportar información relevante sobre los sistemas educativos para la formulación y discusión de políticas educativas. Los últimos resultados de PISA 2012, en Lectura, se muestran a continuación:

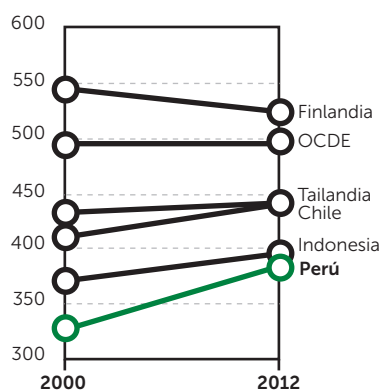
Gráfico 1
RESULTADOS DE LECTURA EN PISA 2012



Fuente: Vegas, E.; Ganimian, A. y Bos, M. (2013). América Latina en PISA 2012: ¿cómo le fue a la región? BID Educación y OCDE. Brief # 1.

Si bien los resultados mostraron que los aprendizajes de los estudiantes peruanos están entre los más bajos del mundo, es importante considerar que, desde PISA 2000 hasta PISA 2012, Perú es uno de los países que más aumentó su medida promedio: "En lectura, el alumno promedio peruano mejoró 57 puntos, o casi un año y medio de escolaridad desde el 2000. Ningún otro país mejoró tanto en lectura" (Bos et ál. 2014)

Gráfico 2
PUNTAJE PROMEDIO DE ALGUNOS PAÍSES EN LECTURA EN PISA 2000 Y 2012

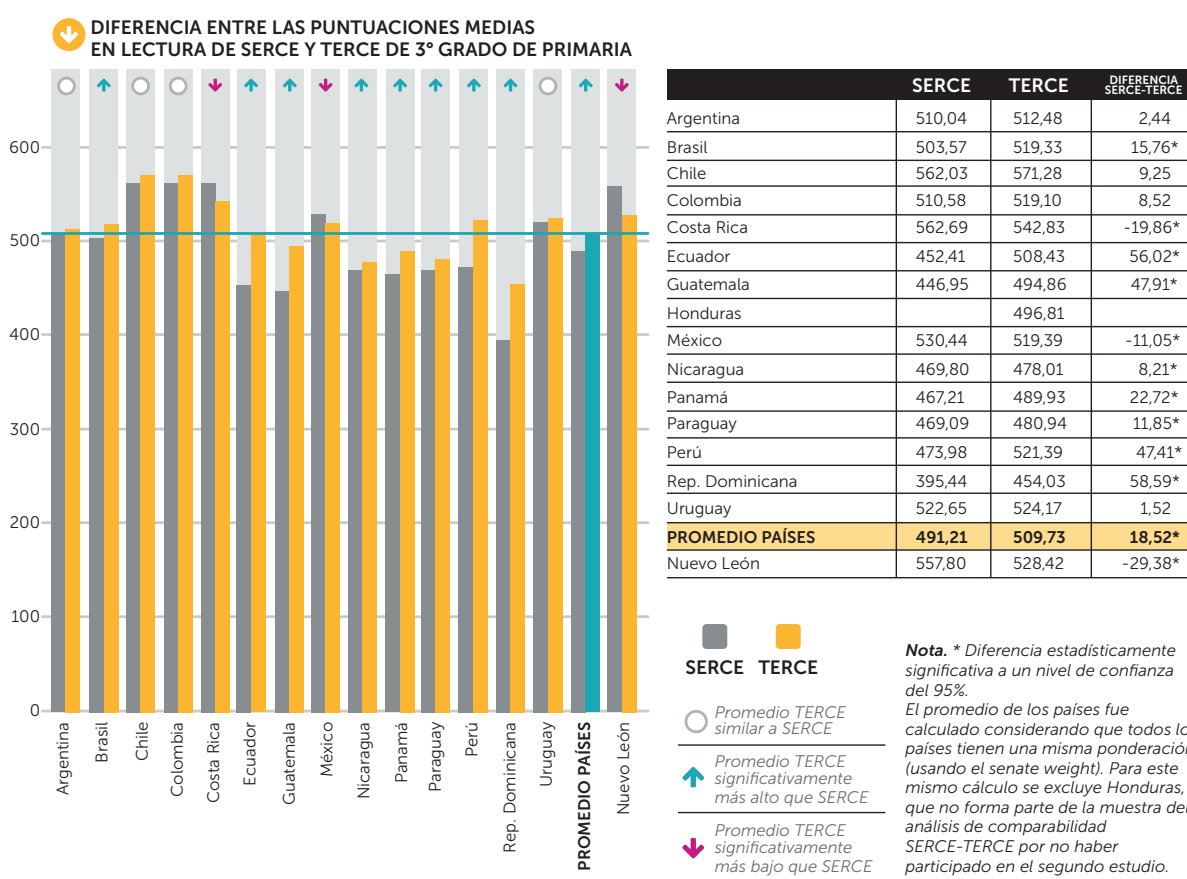


Fuente: Bos, M., Ganimian, A.; Vegas, E. y Alfonso, M. (2014). América Latina en PISA 2012: Perú en PISA 2012: logros y desafíos pendientes. BID Educación y OCDE. Brief #13.

En el ámbito regional, Perú participa en la evaluación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), coordinada desde la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO),

que evalúa las mismas áreas que PISA, pero a estudiantes de 3.^{er} y 6.^{to} grado de primaria. Los resultados del Tercer Estudio (TERCE), del año 2013, muestran que la medida promedio de los estudiantes peruanos está por encima del promedio en Lectura, es decir, que han desarrollado su habilidad lectora en mayor medida que los estudiantes de los otros países participantes (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay). Además, los resultados del TERCE nos muestran que nuestros estudiantes han mejorado su habilidad lectora desde el SERCE (Segundo Estudio). El Perú no formó parte de este grupo. Sin embargo, en el año 2001 participó de esta evaluación.

Gráfico 3
RESULTADOS DE LECTURA EN TERCE Y SERCE



Fuente: TERCE. Primera entrega de resultados.

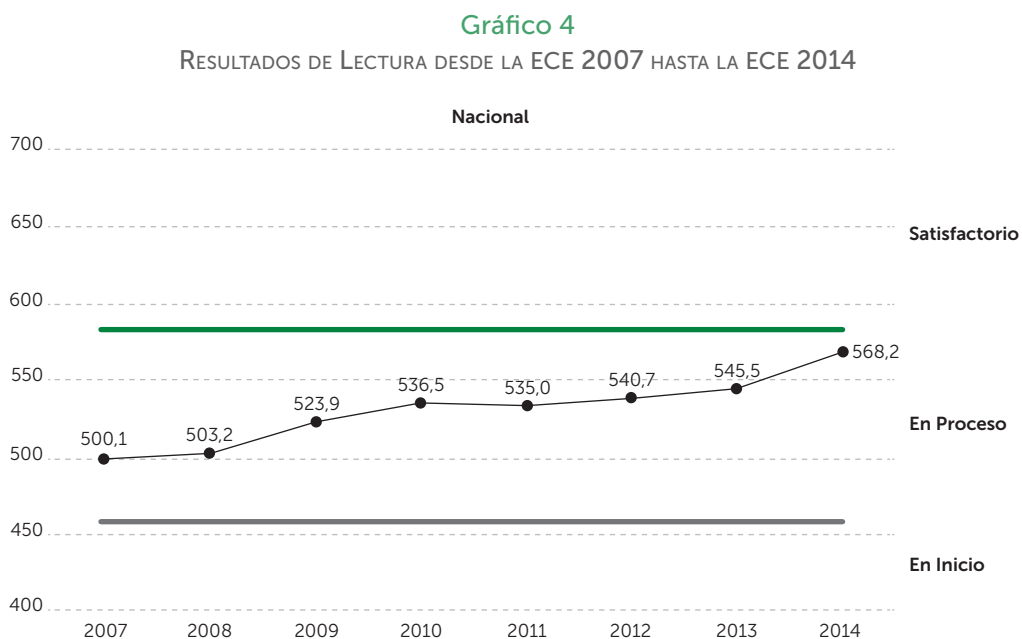
1.2 Antecedentes en el contexto nacional

En el ámbito nacional, el Ministerio de Educación viene implementando un sistema de evaluación desde la década de los noventa, a través de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC). Las primeras evidencias en evaluaciones criteriales se recogieron a partir de la Evaluación Nacional 2004 (EN-2004), tanto en Matemática como en Comprensión de textos de 2.^{do} y 6.^{to} grado de primaria. En el informe pedagógico de primaria, elaborado para la difusión de los resultados de

esta evaluación, se consignó que solo el 15,1% de estudiantes de segundo grado se ubicaba en el nivel *Suficiente*¹ en Comprensión de textos; mientras que, en sexto grado, este porcentaje era de tan solo 12,1% (UMC 2005). Esto evidencia que solo un escaso porcentaje de estudiantes en ambos grados había desarrollado adecuadamente las capacidades lectoras correspondientes al grado evaluado.

Posteriormente, desde el año 2007, la UMC lleva a cabo la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), la cual es aplicada anualmente a estudiantes de segundo grado de primaria en todo el país. En la ECE 2007, solamente 15,9% de estudiantes alcanzaba el nivel esperado para el grado (Nivel 2) en Comprensión lectora. En la ECE 2011, este porcentaje ascendía a 29,8%. Hacia 2014, este porcentaje aumentó hasta 43,5%. Estos resultados también evidencian que los niños tenían un bajo nivel en el desarrollo de sus capacidades lectoras.

En cuanto a la medida promedio² alcanzada por los estudiantes, el siguiente gráfico muestra los resultados alcanzados desde el año 2007 hasta el año 2014:



Fuente: UMC 2015.

A lo largo de los años, se observa un progreso en la habilidad lectora de los estudiantes de segundo grado de primaria, progreso que también se ha hecho visible en las evaluaciones internacionales. Esta mejora puede deberse a los distintos cambios que ha habido en el país: ha aumentado la cobertura escolar y, también, el acceso a la educación inicial; la distribución masiva de textos escolares de manera oportuna, así como los materiales curriculares con mayores pautas concretas para los docentes. Además, se han retomado las evaluaciones docentes y se está impulsando la carrera magisterial, logrando así revalorizar al docente.

1 Nivel que describe los aprendizajes mínimos esperados para los estudiantes de cada grado evaluado.

2 La ECE reporta resultados según porcentaje en los niveles de logro y según medida promedio de los estudiantes.



El Programa "Leer es Estar Adelante" es una iniciativa de la Fundación BBVA Continental que busca contribuir con la mejora de la calidad de la educación en el Perú. Desde el año 2007, el Programa busca involucrar a alumnos, maestros y familias para llevar a cabo este gran esfuerzo.

La Fundación BBVA Continental promueve el trabajo conjunto de la alianza conformada por la empresa privada, el Estado y la academia a través del Instituto de Estudios Peruanos-IEP, encargado del diseño y la implementación del Programa.

2.1 Objetivos

El Programa tiene como principal objetivo mejorar los niveles de comprensión lectora de estudiantes de escuelas públicas del Perú pertenecientes a 3.^{er}, 4.^{to}, 5.^{to} y 6.^{to} grado de primaria. Las regiones en las que se ha implementado son: Áncash, Arequipa, Ayacucho, Callao, Ica, La Libertad, Lambayeque, Lima, Loreto y Piura.

2.2 Componentes

El programa se organiza en cuatro componentes:

- *Textos escolares*

Este componente contempla la elaboración y distribución de la serie de libros *Adelante*; material educativo con contenidos temáticos diferentes para cada

región, alrededor del cual se articulan las acciones implementadas por el Programa para mejorar los niveles de comprensión lectora. Incluyen actividades de aprendizaje para los estudiantes, libros para el docente y guías pedagógicas. El enfoque y la propuesta pedagógica que siguen responden a los lineamientos del sistema curricular planteado por el Ministerio de Educación (MED). Recogen la diversidad como una característica central del país, incorporan temáticas nacionales, regionales y locales de los contextos donde trabajamos, desde una perspectiva positiva e integradora. Los libros Adelante concretan las competencias generales de comprensión lectora a través de diversas habilidades, estrategias y actividades; y, así, complementan el trabajo de los textos escolares del Ministerio de Educación.

- *Capacitación y acompañamiento docente*

Contempla el trabajo con los docentes, con el objetivo de desarrollar en ellos un conjunto de habilidades para la enseñanza de la lectura comprensiva a partir del uso de los libros *Adelante*. El Programa considera que los docentes son el factor clave para lograr mejorar los aprendizajes en los estudiantes. Este componente trabaja a partir de diversas estrategias: jornadas de capacitación colectiva, acompañamiento pedagógico en el aula y retroalimentación de las sesiones observadas.

- *Institucionalización*

A partir de este componente transversal se contribuye de manera efectiva con la mejora de los niveles de comprensión lectora y con la formulación de políticas públicas en el sector Educación. Este componente busca, también, establecer canales de información con la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto. Así, el Programa trabaja en el marco de Convenios de Cooperación Interinstitucional con el Ministerio de Educación, los Gobiernos Regionales y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL).

- *Medición de aprendizajes*

El objetivo de este componente es obtener información con respecto al logro de los aprendizajes esperados en comprensión lectora entre los niños beneficiarios y participantes del Programa en el Perú. Las características específicas de este componente se detallan en el siguiente acápite.

2.3 La medición en “Leer es Estar Adelante”

La medición del Programa tiene como principal objetivo obtener información relativa al logro de los aprendizajes esperados en comprensión lectora entre los niños beneficiarios. Para ello, se construyeron pruebas que miden la habilidad lectora de los estudiantes. En general, ha habido dos grandes etapas en la medición.

En la primera etapa de la medición, realizada entre los años 2008-2010, se aplicó una prueba de Comprensión lectora en 3.^{er} y 5.^{to} grado de primaria para medir el nivel de rendimiento de los estudiantes del Programa. A los estudiantes de ambos grados se les hizo un seguimiento hasta 4.^{to} y 6.^{to} grado, respectivamente. Para tal fin, se aplicaron pruebas de entrada en 3.^{er} y 5.^{to} (al inicio de 2008), las cuales

conformaron la línea de base. Luego, para describir la evolución del aprendizaje, se realizaron pruebas de medio término en 3.^{er} y 5.^{to} (a finales de 2008), y pruebas de salida en 4.^{to} y 6.^{to} grados (a finales de 2009). Los resultados mostraron mejoras en ambas cohortes; sin embargo, los estudiantes en cuarto grado mejoraron su habilidad lectora en mayor medida que los de sexto grado.

A partir de esos resultados, surge la necesidad de contar con información sobre la habilidad lectora en grados previos, para poder medir el impacto del Programa lo más temprano posible. Por ello, se tomó la decisión de utilizar una nueva línea de base, en segundo grado de primaria: la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), para una segunda etapa de la medición del Programa. Una de las ventajas de utilizar la ECE es que se trata de una evaluación con muchos años de trayectoria (como ya se señaló, data de 2007), implementada por una unidad especializada en medición. Esta condición hace que sea una evaluación confiable con respecto a su calidad técnica. Además, cuenta con información personalizada hasta los niveles de institución educativa y de estudiantes. Por ello, volver a producir información resultaría una pérdida de insumos importantes a ser tomados en cuenta.

Por otro lado, la ECE es una evaluación que goza de legitimidad social en todo el país. Ello se expresa en la alta cobertura nacional que tiene, tanto en el contexto de instituciones educativas (98%), como de estudiantes (90%). Dicha cobertura es también superior al 80% en la mayoría de regiones del país.³ Asimismo, la ECE es una prueba estandarizada en el ámbito nacional, a partir de la cual el MINEDU valora el logro de los aprendizajes mínimos esperados para el grado. Utilizar la ECE como punto de partida permite reducir la subjetividad que podría tener la elaboración de instrumentos propios para el Programa y, antes bien, usar como puntos de referencia aprendizajes esperados determinados por el mismo Ministerio.

Finalmente, es de carácter urgente que la información producida en evaluaciones nacionales, que proveen de información al sistema, ejerzan un papel vinculante tanto al interior del sistema como respecto de la sociedad civil, de manera tal que articule esfuerzos comunes en cuanto a todas aquellas decisiones que redunden en mejores logros de aprendizaje de nuestros estudiantes. Así, al tomar la ECE como línea de base, se podrían comunicar los resultados con un lenguaje y una lógica ya conocidos por los docentes, evitando las confusiones y permitiendo hablar sobre la misma base.

Siendo la ECE la nueva línea de base de la medición del Programa, se decidió seguir un estudio longitudinal para acercarse al proceso de enseñanza aprendizaje a lo largo del tiempo, desde que los estudiantes están en 2.^{do} grado hasta llegar a 6.^{to} grado. Surgió entonces la necesidad de elaborar pruebas para los grados posteriores (de 3.^{er} a 6.^{to}) equiparadas a la ECE, las cuales se aplicaron a los estudiantes de las instituciones educativas beneficiarias, conforme pasaban de un grado a otro. De esa manera, los resultados pueden reportar desde la lógica de la ECE, tal como se explica en el Capítulo 4.

3 Según lo reportado por la UMC, en la ECE 2011 se obtuvieron resultados representativos en la mayoría de regiones del país, con excepción de Ayacucho y Cajamarca, que no alcanzaron una adecuada cobertura. A 2014, todas las regiones alcanzaron la cobertura necesaria para tener resultados representativos regionales.



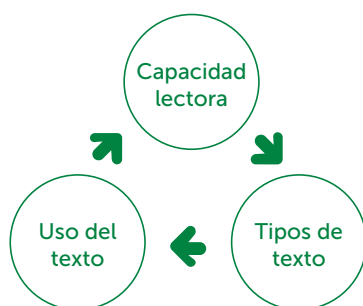
Marco teórico de la comprensión lectora

3.1 Modelo general de la evaluación

Las pruebas de “Leer es Estar Adelante” que recogen información sobre el aprendizaje de los estudiantes han sido elaboradas sobre la base de la ECE. El Diseño Curricular Nacional (DCN) vigente al momento de la elaboración de la ECE plantea el enfoque comunicativo textual como el sustento del área de Comunicación de la Educación Básica Regular. En este marco, se considera como prioridad el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas: Expresión y comprensión oral, Comprensión de textos y Producción de textos. Este enfoque también está sobre la base de los mapas de progreso y de las rutas del aprendizaje.

Gráfico 5

MODELO GENERAL DE LA EVALUACIÓN



El modelo de evaluación que está en la base de la evaluación del Programa considera que la dificultad de los ítems responde a la interacción de tres dimensiones: capacidad lectora, tipos de texto y uso de los textos.

3.2 Enfoque comunicativo

El enfoque plantea la posición comunicativa, que parte fundamentalmente de la relación que debería existir entre el aprendizaje de las competencias comunicativas en la escuela y el funcionamiento de estas competencias en la vida cotidiana personal y social. De esta manera, las competencias comunicativas se dan en diferentes contextos comunicativos que nos exigen el logro de diversos objetivos, como describir, opinar, dialogar, narrar, dar instrucciones, explicar, etc. Por ello, la visión que se tiene del lenguaje se apoya en disciplinas como la Pragmática, la Sociolingüística, la Lingüística textual y la Psicolingüística como referentes lingüísticos para la comprensión de la lengua como fenómeno humano y para fundamentar un enfoque pedagógico adecuado.

Por otra parte, el enfoque plantea también una posición textual que considera al texto como la unidad lingüística fundamental de comunicación, resultado de una interacción permanente entre el emisor y el receptor. En ese sentido, el texto no es considerado un elemento aislado, sino que cobra sentido en la relación activa que se establece con el conocimiento que posee el interlocutor y a partir del cual se reconstruye y adquiere un significado auténtico (Beaugrande y Dressler 1997).

Así, el enfoque comunicativo textual plantea una serie de implicancias pedagógicas a partir de las cuales se repiensa el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las más importantes consisten, fundamentalmente, en otorgar prioridad a elementos del texto cuyas características se relacionan directamente con su eficiencia comunicativa, como son las propiedades de coherencia y cohesión textual. De tal manera, la normativa y la gramática, cuyo papel fue priorizado en la enseñanza tradicional de la lengua, son dejadas de ver como lo más importante y son puestas al servicio de la comunicación. Otra implicancia pedagógica relevante tiene relación con la importancia de interactuar con textos completos, reales y de diverso tipo, en lugar de lo que se hacía tradicionalmente al presentar a los estudiantes palabras, frases y oraciones aisladas, sobre todo para el trabajo en los primeros grados de la escolaridad.

3.3 Modelo de evaluación de la comprensión lectora

Siguiendo el enfoque comunicativo textual, la comprensión lectora se define como un proceso cognitivo, lingüístico y social en el que el lector construye significados en diversos tipos de texto y en diferentes situaciones comunicativas considerando sus experiencias y saberes previos.

El Diseño Curricular Nacional (DCN) resalta esta competencia, pues sostiene que “el énfasis [del proceso de enseñanza aprendizaje] está puesto en la capacidad de leer, comprendiendo textos escritos”.

El DCN, además, sostiene que

[...] la comprensión de textos requiere abordar el proceso lector (percepción, objetivos de lectura, formulación y verificación de hipótesis), incluidos los niveles de comprensión; la lectura oral y silenciosa, la lectura autónoma y placentera, además de la lectura crítica, con relación a la comprensión de los valores inherentes al texto.

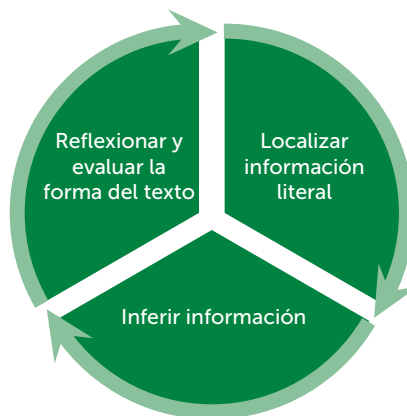
Por otra parte, es necesario tomar en cuenta que, para lograr el desarrollo adecuado de sus capacidades lectoras, los estudiantes deben enfrentarse permanentemente a la lectura de textos completos y de diverso tipo, ya que esto les permitirá familiarizarse con diversos propósitos comunicativos.

3.3.1 Capacidades lectoras

Son las habilidades que el estudiante despliega al momento de enfrentarse con una tarea planteada en la prueba. Así, cada ítem de la prueba de comprensión lectora informa acerca de alguno de los procesos lectores.

Los procesos lectores evaluados, que a partir de ahora denominaremos *capacidades lectoras*, se muestran a continuación:

Gráfico 6
CAPACIDADES LECTORAS



- *Localizar información literal*: consiste en ubicar información que está presente en el texto de manera explícita.
- *Inferir información*: consiste en construir ideas o relaciones de sentido usando la información que el texto ofrece. Esta capacidad permite al lector reponer los vacíos de información que presenta el texto, de forma tal que pueda ser comprendido de manera más profunda, completa y global.
- *Reflexionar y evaluar la forma del texto*: consiste en tomar distancia del texto para examinar los recursos formales planteados por el autor. Desde ahí, el lector aprecia la intención del autor y juzga la forma del texto leído.⁴

4 Debido a que el diseño de evaluación considera solo ítems de opción múltiple, en algunos grados no se evaluó el proceso de reflexión relacionado con la habilidad lectora del estudiante de examinar las ideas del autor.

Además de las capacidades mencionadas, las pruebas de Comprensión lectora incluyen una cuarta capacidad —*Leer oraciones*— con el fin de recoger información de lo que logran leer los estudiantes que todavía no pueden enfrentarse a textos completos. Esta capacidad se define como la lectura de oraciones aisladas de un contexto.

Cada una de las capacidades lectoras es evaluada a partir de indicadores. En esta evaluación han sido considerados los indicadores evaluados en la ECE 2010 y se han complementado otros más en los grados superiores. Estos son:

3.3.1.1 Capacidad: Leer oraciones

- Relacionar una oración con su dibujo: consiste en leer una oración aislada y asociarla con el dibujo que expresa su significado.

3.3.1.2 Capacidad: Localizar información literal

- Identificar datos explícitos del texto: consiste en localizar información explícita en el texto. Se incluyen aquí las pequeñas paráfrasis que pueda hacer el estudiante al leer los textos propuestos.
- Reconocer sucesiones de hechos o acciones: consiste en localizar secuencias de hechos o acciones que están presentes en el texto, atribuyéndoles una relación de orden temporal.

3.3.1.3 Capacidad: Hacer inferencias

- *Deducir relaciones semánticas causales o de finalidad:*⁵ consiste en inferir la causa o finalidad de un hecho, acción o afirmación, usando para ello información explícita del texto leído.
- *Deducir relaciones de comparación y contraste:*⁶ consiste en establecer un paralelo entre la información presente en el texto y poder reportarlo en términos de semejanzas y diferencias.
- *Deducir el significado de palabras y expresiones usando el contexto:* consiste en deducir un significado a partir de las pistas que provee el texto.
- *Deducir el tema central:* consiste en construir la idea más importante y que engloba el contenido del texto.
- *Deducir la idea principal de un párrafo del texto:* consiste en jerarquizar la información de un párrafo del texto y seleccionar aquella que es más importante y que engloba a las demás.
- *Deducir las cualidades o defectos de los personajes de una narración:* consiste en inferir las características más importantes de los personajes de una narración a partir de las acciones que realizan o de la expresión de sus sentimientos.

5 La ECE 2010 únicamente recoge información sobre las relaciones causales. El indicador que corresponde a relaciones de finalidad solo se aplica para los grados superiores (3.^{er}- 6.^{to}).

6 La ECE no recoge información sobre este indicador.

- *Deducir la enseñanza de una narración:* consiste en determinar cuál es el mensaje o lección que ofrece principalmente el texto. Dicha enseñanza no debe ser explícita; sin embargo, se debe poder construir a partir de las pistas textuales.
- *Deducir el propósito de un texto:* consiste en inferir la intención por la que se escribió el texto.
- *Interpretar el mensaje de un aviso publicitario:* consiste en construir la idea central sobre la que intenta persuadir un aviso publicitario, a veces de manera "subliminal".
- *Deducir el destinatario al que está dirigido el texto:* consiste en determinar cuál es el público prioritario en función del cual se ha organizado el texto.
- *Deducir los argumentos que sustentan la postura del autor:* consiste en identificar cuáles son las razones fundamentales que el autor emplea para sustentar sus puntos de vista.

3.3.1.4 Capacidad: Reflexionar y evaluar sobre la forma del texto⁷

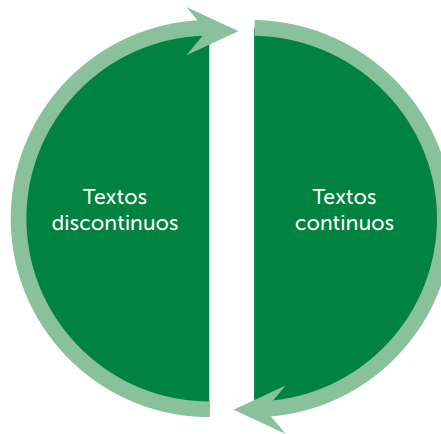
- *Identifica y evalúa recursos formales de un texto:* consiste en reflexionar y evaluar los recursos formales que usa el autor para transmitir el significado de su texto y para tratar de influir en el receptor (tales como el estilo y el uso de signos gráficos).
- *Emplea ideas del texto para sustentar opiniones sobre el contenido en general, la organización de las ideas o los recursos formales y retóricos del texto:* consiste en reflexionar acerca de los supuestos de distintas afirmaciones sobre el texto y en evaluar qué información o aspecto del texto podría servir para sustentarlas adecuadamente.
- *Identifica y evalúa la estructura del texto:* consiste en reflexionar y evaluar la organización general de la información en el texto, en relación con el propósito.

3.3.2 Tipos de texto

Son las características de los textos que han sido seleccionados para esta evaluación. Los tipos de textos priorizados se relacionan directamente con lo que señala el DCN. A continuación se muestran los tipos de texto que formarán parte de esta evaluación, así como una breve descripción de cada uno de ellos.

⁷ La ECE no recoge información sobre esta capacidad. Este indicador solo corresponde a las pruebas de 4.º, 5.º y 6.º grado del Programa.

Gráfico 7
TIPOS DE TEXTO



3.3.2.1 Textos continuos

Son textos escritos "de corrido" y que están compuestos por oraciones incluidas en párrafos. Presentan la información de forma secuenciada y progresiva. Estos son los tipos de textos continuos contenidos en la prueba:

- *Oración*: es la mínima unidad de sentido, compuesta por sujeto y predicado.
- *Nota*: es un texto breve escrito para comunicar un mensaje sencillo y urgente. Su lenguaje es principalmente coloquial. Su estructura comprende los nombres del emisor y del destinatario.
- *Carta*: es un texto escrito que está dirigido a una persona conocida que se encuentra lejos. Generalmente, el lenguaje empleado es coloquial. Su estructura comprende lugar, fecha, así como los nombres del destinatario y del emisor.
- *Anécdota*: es una historia breve que trata sobre situaciones cotidianas a veces imprevistas.
- *Instructivo continuo*: es un texto que ofrece instrucciones o recomendaciones. Estas no están enumeradas, sino escritas de continuo.
- *Cuento*: es un texto en el que se narran hechos vividos por personajes en una secuencia de tiempo. Presenta un inicio, un nudo y un desenlace.
- *Noticia*: es un texto que informa de manera objetiva acerca de hechos reales de interés público.
- *Descripción sencilla*: es un texto en el que se presentan las características de una persona, animal, lugar o cosa. En esta categoría se incluye también a las *descripciones comparativas*, que son textos en donde se presentan características de personas, animales, lugares o cosas estableciendo semejanzas y diferencias entre ellas.

3.3.2.2 Textos discontinuos

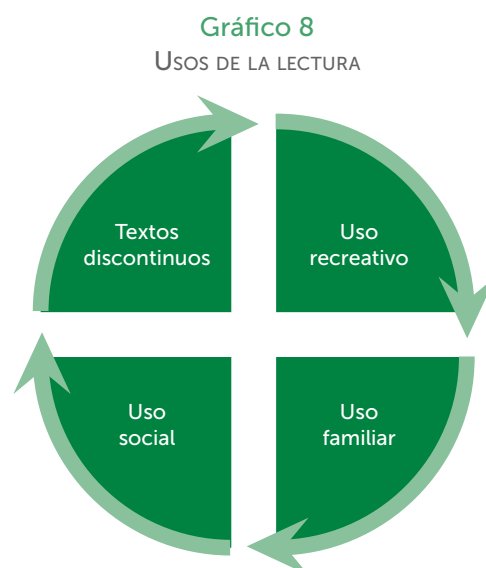
Son textos discontinuos los que no siguen la estructura de forma secuenciada y progresiva, por lo que la estrategia de lectura no es lineal. Para efectos de la evaluación, contamos con los avisos y los cuadros.

- *Aviso*: es un texto que da información sobre un evento o acontecimiento para que los lectores hagan algo (comprar, ir a una feria, participar, etc.). En este texto las ideas no aparecen de corrido sino, generalmente, son frases sueltas y a veces combinadas con imágenes.
- *Cuadro comparativo*: es un texto en el que se representa la información de forma gráfica y visual por medio de filas y columnas. La información presentada se distribuye de acuerdo con las diferencias y semejanzas que caracterizan a determinadas personas, animales o cosas.
- *Secuencial discontinuo*: es un texto que presenta la información siguiendo una lógica secuencial (generalmente, instrucciones) apoyándose en recursos gráficos, como recuadros o viñetas
- *Múltiple continuo*: es un estímulo compuesto de dos textos (en este caso, dos textos continuos) vinculados temáticamente. Esto permite indagar por la habilidad de los estudiantes para relacionar y contrastar información en textos diferentes (intertextualidad).

En las pruebas se presenta una diversidad textual similar entre los distintos grados evaluados; sin embargo, estos textos se van complejizando grado a grado, según los temas y subtemas de los que trata el texto, vocabulario empleado, estructuras gramaticales utilizadas, uso de recursos formales, presencia de conectores, sintaxis, organización de la información, extensión del texto, entre otros.

3.3.3 Usos de la lectura

Se refiere a los usos de la lectura para los que fueron construidos los textos planteados en esta evaluación.



- *Uso recreativo*: en ella se recrean mundos ficcionales. Corresponde, por lo general, a un tipo de lectura privada (UMC 2005).
- *Uso familiar*: sirve para comunicar experiencias o pedidos en entornos cercanos, como grupos de amigos o familiares (UMC 2010)
- *Uso social*: se emplea para adquirir información acerca de diversos eventos de índole social.
- *Uso educacional*: tiene un propósito orientado fundamentalmente al aprendizaje.

3.4 Interpretación de resultados a partir de niveles de desempeño lector de 2.^{do} grado a 6.^{to} grado de primaria

Para reportar los resultados de las pruebas de Comprensión lectora se han agrupado los estudiantes, según sus respuestas en la prueba, en niveles de logro, tal como se han definido en la ECE.

Reportar resultados mediante niveles de logro presenta múltiples ventajas. La principal consiste en proporcionar información pedagógica detallada sobre lo que saben y pueden hacer los estudiantes evaluados. Esto permite un conocimiento más cercano y concreto de la situación específica de cada estudiante, aula e institución educativa con miras a una intervención focalizada según las necesidades de cada uno.

Debido a que se toma como medición inicial la información que provee la ECE 2010, los estudiantes evaluados en segundo grado de primaria ya han sido clasificados en tres niveles de logro: Nivel 2, Nivel 1 y Debajo del Nivel 1. En la ECE, el Nivel 2 es aquel en el que los estudiantes han desarrollado las capacidades lectoras que deberían tener al final de segundo grado. El Nivel 1 es aquel en el que los estudiantes están en proceso de adquirir las capacidades lectoras correspondientes a segundo grado, pero todavía no las tienen consolidadas. Debajo del Nivel 1 se ubican los estudiantes que tienen serias dificultades hasta para responder las preguntas más fáciles. Las medidas de los ítems que marcan los puntos de corte que delimitan cada nivel son proporcionados por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del MED. Estos niveles ya han sido evaluados en consultas con expertos y gozan de validez técnica, así como de legitimación social.

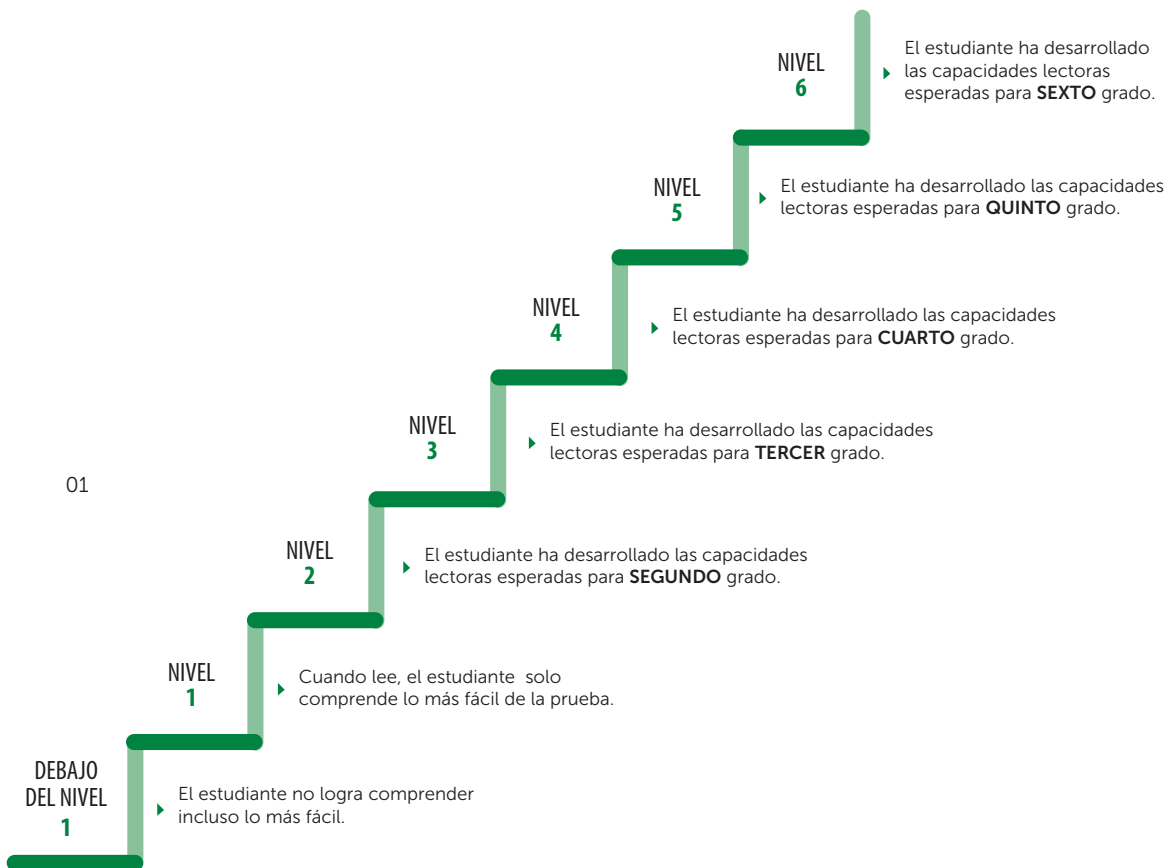
Sin embargo, la evaluación aplicada tanto al finalizar 3.^{er} y 4.^{to} grado de primaria requieren que se incremente un nivel de logro para cada grado en la parte superior de la escala de dificultad de los ítems. Esto se debe, fundamentalmente, a que las pruebas de la ECE únicamente fueron construidas con base en los aprendizajes mínimos esperados para el segundo grado de primaria. Mantener solo tres niveles de logro implicaría explicitar que entre los aprendizajes de 2.^{do} y 3.^{er} grado no debería haber ninguna diferencia en términos de dificultad, lo cual revelaría bajas expectativas en relación con el desarrollo de las capacidades lectoras de los estudiantes que forman parte del proyecto de intervención. Lo mismo ocurriría con la prueba a ser aplicada al finalizar el cuarto grado de primaria. Por lo tanto, se propuso que se fuera incrementando un nivel de logro superior conforme transcurran los años

de escolaridad, de tal manera que se pueda ir señalando en cada grado logros mínimos adecuados. De esta manera, se incrementaron niveles hasta el nivel 6 en sexto grado.

Los estudiantes se ubicaron en alguno de esos niveles, según las respuestas que dieron en su prueba. A continuación, se presenta qué significa cada nivel.

Gráfico 9

NIVELES DE LOGRO DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA



Los niveles 2, 3, 4, 5 y 6 están asociados a logros correspondientes a un determinado año de escolaridad. Así, el Nivel 2 incluye los aprendizajes esperados en segundo grado de primaria; el Nivel 3 incluye los logros esperados en tercer grado; el Nivel 4 los de cuarto grado, el Nivel 5 los de quinto grado; mientras que el Nivel 6 corresponde con los logros esperados al finalizar sexto grado de primaria.

Esto significa que la dificultad de las tareas va aumentando gradualmente de nivel a nivel. Así, las tareas del Nivel 1 son más fáciles que las del Nivel 2, y estas, más fáciles que las del Nivel 3, 4, 5 y 6. Por ello, los niños que se encuentran en el Nivel 6 logran responder adecuadamente tanto las preguntas propias de su nivel, como aquellas que pertenecen a los niveles inferiores. Por ello se señala que los niveles de logro son inclusivos, y que el logro de un nivel incluye el logro de las tareas de los niveles previos. Es necesario señalar que los Niveles 2, 1 y Debajo del 1 corresponden a los niveles establecidos por el Ministerio de Educación en la ECE.

A continuación, se describen en resumen⁸ los aprendizajes lectores asociados a cada nivel de logro establecido para esta evaluación. La comprensión de estos aprendizajes permitirá una adecuada interpretación de los resultados de los estudiantes.

Cuadro 1
RESUMEN DE LOS NIVELES DE LOGRO

Nivel 6	Comprenden de manera completa diversos textos publicitarios o académicos con varios elementos complejos que pueden tratar temas abstractos. Reflexionan sobre la estructura y algunos recursos empleados en el texto.
Nivel 5	Comprenden de manera global diversos textos con varios elementos complejos que pueden tratar temas abstractos. Reflexionan sobre la estructura y algunos recursos empleados en el texto.
Nivel 4	Comprenden de manera completa diversos textos sencillos con algunos elementos complejos. Reflexionan sobre algunos recursos empleados en el texto.
Nivel 3	Comprenden de manera global diversos textos sencillos con algunos elementos complejos.
Nivel 2	Comprenden de manera completa (profunda) diversos textos sencillos.
Nivel 1	Comprenden oraciones sueltas y textos sencillos, de manera global (general).
Debajo del nivel 1	El estudiante tiene la habilidad para unir letras y formar palabras, pero aún no comprende oraciones simples.

Como se mencionó en el acápite anterior, estos niveles han sido definidos a partir de los puntos de corte establecidos por los expertos en el Taller de Puntos de Corte, siguiendo la metodología Bookmark. Posteriormente,⁹ se realizó una validación adicional de la descripción de los niveles establecidos hasta el Nivel 4, con especialistas de Lectura de diversas dependencias del Ministerio de Educación: la UMC, la Dirección de Educación Secundaria (DES) y el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA), mediante una reunión de trabajo llevada a cabo en la mesa verde del IEP, de cara a los documentos curriculares vigentes (DCN, Mapas de progreso y Rutas del aprendizaje).

Los diversos especialistas concluyeron que la descripción de los niveles esperados corresponden con los documentos curriculares y con la literatura especializada en comprensión lectora. Resaltaron la importancia de contar con niveles esperados sustentados en evidencia empírica en grados no evaluados por nuestro sistema nacional y con el detalle de las tablas de especificaciones por grado.¹⁰ Por todo ello, los niveles de logro desarrollados por el Programa pueden constituir un insumo importante para el sistema educativo.

8 La descripción detallada de cada nivel de logro y algunos ejemplos se encuentran en el Anexo 2.

9 En julio de 2013 se llevó a cabo la reunión de trabajo para el análisis de los niveles de logro en el local del IEP de Horacio Urteaga.

10 La UMC solicitó las tablas de especificaciones como uno de los insumos para la elaboración de los indicadores del kit de autoevaluación de primaria.



4.1 Metodología¹¹

La medición del Programa está desarrollada desde un modelo longitudinal, aplicado a distintos estudios longitudinales. La medición busca ofrecer información relevante sobre los niveles de habilidad y conocimiento de los estudiantes desde los primeros grados de primaria, y las trayectorias de aprendizajes de estos a lo largo de la primaria.

En esta medición se ha seguido a diversas cohortes de estudiantes a lo largo de su educación primaria, de 2.^{do} a 3.^{er}, 4.^{to}, 5.^{to}, y una cohorte inclusive hasta 6.^{to} grado. De allí que el período de aplicación de instrumentos de evaluación se extienda desde 2011 hasta 2014. El punto de partida de la primera cohorte ha sido la ECE 2010. En 2011 se aplicaron pruebas a fines del año escolar en tercer grado de primaria. En los grados subsiguientes, se aplicaron pruebas apropiadas al grado. Durante este tiempo, se evaluaron nuevas cohortes con la misma lógica.

Una forma de conceptualizar a la educación es verla como un proceso continuo. Por ello, la medición del cambio es uno de los temas que sobresalen en la investigación educativa que busca analizar las razones por las cuales una persona avanza de una situación a otra (Master, Meiers y Rowe 2004). Es así que los estudios longitudinales surgen ante este interés por analizar dichos cambios en los aprendi-

11 El modelo de evaluación longitudinal se describe en el *Documento de fundamentación de la medición de Leer es Estar Adelante*, elaborado por diversos consultores, entre ellos el Mg. Andrés Burga León, quien también participó en el procesamiento de resultados, análisis psicométrico y diseño de equiparación de las pruebas.

zajes. Estos estudios se orientan a medir un atributo o rasgo a lo largo del tiempo en una cohorte determinada. Ello da como resultado el estado de dicho atributo o rasgo en diferentes momentos, lo cual, según Menard (2002), posibilita analizar los cambios que ocurren durante un período.

Singer y Willet (2003) señalan que el análisis de una misma cohorte, que es típico de los estudios longitudinales, provee mayor precisión para el estudio del cambio en comparación con otros diseños, como los transversales.¹² Por ejemplo, si se busca estudiar el cambio de la capacidad de comprensión de textos escritos entre 1.º y 5.º de secundaria con un estudio transversal, se evaluará dicha capacidad en cada uno de esos grados, en un momento determinado (por ejemplo, todos son evaluados al finalizar el período escolar 2007). Luego, se analizarán los resultados, bajo el supuesto de que los grupos de estudiantes son equivalentes, salvo en su capacidad de comprensión de textos escritos.

Tal y como sostiene Guadalupe (2002), hay un proceso de selección natural a lo largo de la educación básica. Por ello, tienen mayor probabilidad de desertar del sistema escolar los estudiantes de mayor edad, los repitentes y los de bajo rendimiento. Es decir, las composiciones de dichas cohortes de estudiantes (1.º a 5.º grado de secundaria) no sería la misma, pues podrían diferenciarse en variables como el nivel educativo de sus padres, la tasa de repitencia, la motivación por el estudio, etc. Por ello, se podría llegar a conclusiones erróneas si se realiza un análisis sin considerar dichas diferencias en los grupos.

Según Diggle, Heagerty, Liang y Zeger (2002), al explicar los cambios puede haber dos tipos de explicaciones: aquellas atribuidas al tiempo o la edad, llamadas efecto tiempo o efecto edad; y aquellas atribuidas a las diferencias entre las cohortes analizadas, a las que se les denomina efecto cohorte. Los estudios longitudinales, debido a que consisten en el seguimiento del mismo grupo de estudiantes, carecen de efecto cohorte. Sin embargo, permiten analizar los cambios atribuidos al tiempo (edad). Los estudios longitudinales ofrecen ventajas frente a los diseños transversales, pues permiten aislar el efecto de la cohorte del de la edad. De allí que el análisis realizado en base a datos transversales sea insuficiente (Menard 2002).

Considerando que los estudios longitudinales tienen una serie de ventajas para estudiar el cambio a lo largo del tiempo, este tipo de diseños constituyen la mejor alternativa para analizar los aprendizajes de los estudiantes de primaria, dentro del marco del proyecto. Por ello, el Programa "Leer es Estar Adelante" opta por un diseño longitudinal que, al seguir a una misma cohorte a lo largo del tiempo, permitirá tener un resultado más válido que no confundirá los efectos de edad con los efectos de cohorte.

Se aplicó un diseño longitudinal tipo panel prospectivo (Menard 2002). El objetivo es evaluar en las diferentes etapas de recolección de datos a la misma cohorte de personas. Sin embargo, en la práctica no siempre se logra recoger información de las mismas personas, pues hay casos perdidos¹³ en alguna de las rondas de recolección de información.

12 Los estudios de corte transversal consisten en la medición de una misma característica a grupos diferentes de individuos en un mismo período.

13 Para manejar este problema, se debe considerar un porcentaje mayor al necesario al momento de establecer la muestra.

Se ha medido el aprendizaje de una misma cohorte de estudiantes al estar en 3.^{er}, 4.^{to}, 5.^{to} y 6.^{to} grados de primaria, y como línea de base se consideró a los resultados en segundo grado de primaria. Dichos datos se extrajeron de la Evaluación Censal 2010 realizada por el Ministerio de Educación del Perú. Las razones por las cuales se utilizaron los resultados de la ECE han sido ampliamente mencionadas en los capítulos previos de este documento. Para lograr el objetivo de mostrar la efectividad del programa se propuso el siguiente diseño cuasi experimental:

GI: O1 X O2 X O3 X O4 X O5

GI se refiere al grupo que es atendido por el Programa, O1 a O5 identifican a los cinco momentos de recolección de datos en el grupo de intervención (2.^{do}, 3.^{er}, 4.^{to}, 5.^{to} y 6.^{to} grado de primaria), mientras que O6 y O7 lo hacen para el grupo control. X implica que el grupo está recibiendo una intervención (participa del proyecto).

En la primera cohorte de esta etapa, del año 2011 a 2014, se diseñó del siguiente modo:

Línea de base: Segundo grado	Tercer grado	Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
ECE 2010	LEER 2011	LEER 2012	LEER 2013	LEER 2014

Para el diseño de la medición, como se ha mencionado anteriormente, se consideró necesario alinear el diseño del Programa con el de la ECE 2010. Además, se evaluó la pertinencia de utilizar dichos datos para potenciar los resultados obtenidos, así como la relevancia de estos para el desarrollo de las políticas educativas dadas por el Ministerio de Educación. Asimismo, los niveles de logro se elaboraron considerando todos los indicadores de la ECE, de modo que se pudiera garantizar la comparabilidad de los resultados de un grado a otro.

Por un lado, la muestra de estudiantes en cada escuela ha ido variando como consecuencia del traslado de algunos estudiantes a otras escuelas, deserción escolar, repitencia e incorporación de nuevos estudiantes. Por otro lado, las pruebas de lápiz y papel solo permiten recoger información sobre el desarrollo de algunas habilidades de los estudiantes; además, el formato de pregunta (opción múltiple) restringe la medición de algunos indicadores en algunos grados. Por ello, los resultados se reportan según los niveles y medida promedio de competencia lectora y no por cada una de las capacidades lectoras evaluadas.

Este estudio longitudinal ha presentado algunas limitaciones complejas que están relacionadas con la muestra de estudiantes y los instrumentos de recolección de datos:

- Permanencia de los estudiantes en las II. EE. de un año a otro
- Pruebas estandarizadas de lápiz y papel con preguntas de opción múltiple

4.2 Población y muestra

La población evaluada en la medición ha variado a lo largo de los años. Inicialmente, en el año 2011, se evaluó a todos los estudiantes de tercer grado de las escuelas beneficiarias de Ica, Huaraz y Chimbote (Áncash) y a una muestra de estudiantes de Santiago de Chuco, Otuzco y Sánchez Carrión, en la región La Libertad. En los años siguientes, nuevas escuelas de Arequipa, Callao, Lambayeque, Lima, Loreto y Piura se incorporaron a la medición desde 3.^{er} o 4.^{to} grado. El presente documento va a centrarse en la primera cohorte que fue evaluada desde 2.^{do} hasta 6.^{to} grado (Ica) y en la cohorte de Callao, Piura y Loreto, evaluada desde 2.^{do} hasta 5.^{to} de primaria.

La población de la primera cohorte representa a los estudiantes que en el año 2011 se encontraban en tercer grado de primaria en las instituciones educativas públicas de Ica¹⁴ que son beneficiarias del Programa. En el año 2012 se evaluó a los mismos estudiantes que en 2011, los cuales se encontraban cursando el cuarto grado de primaria. En el año 2013 se evaluó a los estudiantes cuando cursaban quinto de primaria y, en el año 2014, cuando cursaban sexto grado de primaria.

La segunda cohorte de la medición considerada para este documento corresponde a II. EE. de Callao, Piura y Loreto, en las cuales se evaluó a estudiantes de tercer grado de primaria en el año 2012. En el año 2013 se evaluó a los estudiantes cuando cursaban cuarto de primaria y, en el año 2014, cuando cursaban quinto grado de primaria.¹⁵

En el gráfico 9 se muestran las dos cohortes consideradas en este documento, evaluadas por el Programa “Leer es Estar Adelante” a lo largo del tiempo. En el cuadro NXX se presenta el resumen de la cantidad de IE y escuelas evaluadas en las distintas cohortes, año a año.



14 Cabe señalar que la cohorte de estudiantes con la que se inició este estudio en 2011 disminuyó ligeramente a lo largo del tiempo debido a la deserción escolar y movilidad escolar, entre otras razones.

15 Esta cohorte ha sido evaluada en noviembre del año 2015, cuando los estudiantes cursaban sexto grado. Los resultados están siendo procesados y se presentarán a inicios del año 2016.

En los cuadros 1 y 2 se presenta el resumen de la cantidad de II. EE. y estudiantes evaluados en estas dos cohortes.

Cuadro 2
POBLACIÓN EVALUADA. COHORTE ICA: 2011-2014

Año	2010		2011		2012		2013		2014	
Grado	2.º grado		3.º grado		4.º grado		5.º grado		6.º grado	
	II. EE.	Estud.	II. EE.	Estud.	II. EE.	Estud.	II. EE.	Estud.	II. EE.	Estud.
Ica	15	694	15	742	15	559	15	620	15	605

Cuadro 3
POBLACIÓN EVALUADA. COHORTE CALLAO, PIURA Y LORETO: 2012-2014

Año	2011		2012		2013		2014	
Grado	2.º grado		3.º grado		4.º grado		5.º grado	
	II. EE.	Estud.	II. EE.	Estud.	II. EE.	Estud.	II. EE.	Estud.
Callao	4	409	4	396	4	387	4	391
Piura	8	603	8	536	8	514	8	494
Loreto	3	293	-	-	3	211	3	277
Total	15	1305	15	1143	15	1178	15	1178

En todas estas escuelas se realizó la medición a la totalidad de estudiantes del grado indicado, con lo que se lograron estimaciones confiables de los resultados en todos los años.

4.3 Las pruebas de Comprensión lectora

"Leer es Estar Adelante" elaboró pruebas de Comprensión lectora para los cuatro grados en los que se desarrolla el Programa: de 3.º a 6.º. Como se mencionó anteriormente, la línea de base son las pruebas de segundo grado de la ECE 2010.¹⁶



16 En el caso de la segunda cohorte (2012-2014), la línea de base es la ECE 2011, año en el que esa población estaba en segundo grado de primaria.

4.3.1 Características de las pruebas de Comprensión lectora

El objetivo de la medición del proyecto es contar con resultados de rendimiento estudiantil a partir de instrumentos directamente comparables con la ECE- 2010, cuyos resultados serían utilizados como línea base. Por ello, se elaboraron instrumentos semejantes a la ECE 2010 en cuanto a marco teórico del área, modelo de evaluación, tablas de especificaciones, complejidad, etc. Para ello se consideraron ítems de anclaje¹⁷ de un grado a otro; además, las pruebas están construidas con una cantidad similar de ítems a los de la ECE (en los primeros grados tienen aproximadamente 46 ítems, distribuidos en dos cuadernillos con similar tamaño y estructura), con una mayor cantidad de ítems en 5.º y 6.º grados (ver cuadro 4), y todos de respuesta cerrada (opción múltiple con tres alternativas de respuesta).

Cuadro 4
CANTIDAD DE PREGUNTAS DE LAS PRUEBAS “LEER ES ESTAR ADELANTE”

Grado	Cantidad de preguntas en total	Cuadernillo	Cant. preguntas por cuadernillo
2.º grado	50	Cuadernillo 1	25
		Cuadernillo 2	25
3.º grado	50	Cuadernillo 1	25
		Cuadernillo 2	25
4.º grado	50	Cuadernillo 1	25
		Cuadernillo 2	25
5.º grado	66	Cuadernillo 1	32
		Cuadernillo 2	34
6.º grado	80	Cuadernillo 1	40
		Cuadernillo 2	40

Las pruebas de “Leer es Estar Adelante” dan cuenta del desempeño de los estudiantes respecto de las capacidades lectoras definidas previamente.

¹⁷ El cuadro 6 muestra la cantidad y porcentaje de ítems de anclaje por grado.

Cuadro 5

DISTRIBUCIÓN DE ÍTEMS DE LAS PRUEBAS DE LECTURA POR GRADO Y CAPACIDAD

Grado	Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Lee oraciones ¹⁸	2	4,0%	2	4,1%	0	0,0%	0	0,0%
Localiza información literal	14	28,0%	14	28,6%	15	23,4%	18	22,5%
Infiere información	34	68,0%	30	61,2%	37	57,8%	53	66,3%
Reflexiona y evalúa	0	0,0%	3	6,1%	12	18,8%	9	11,3%
Total	50	100,0%	49	100,0%	64	100,0%	80	100,0%

En todos los grados se ha dado mayor énfasis a la capacidad inferencial y, hacia los últimos grados, aumentó la proporción de ítems que exploran sobre la capacidad de reflexión.

Siguiendo la lógica del enfoque comunicativo, las pruebas del Programa presentan amplia diversidad textual, como muestra la siguiente cuadro:

Cuadro 6

DISTRIBUCIÓN DE ÍTEMS DE LAS PRUEBAS DE LECTURA POR GRADO Y TIPO TEXTUAL

	Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Argumentativo	4	8,0%	3	6,1%	8	12,5%	23	28,8%
Informativo	18	36,0%	24	49,0%	21	32,8%	24	30,0%
Instructivo	5	10,0%	5	10,2%	14	21,9%	7	8,8%
Narrativo	23	46,0%	17	34,7%	21	32,8%	26	32,5%
Total	50	100,0%	49	100,0%	64	100,0%	80	100,0%

En 3.^{er} y 4.^{to} grado hay mayor proporción de ítems asociados a textos informativos y narrativos, y una baja proporción de argumentativos. Hacia 5.^{to} y 6.^{to} grado aumenta la proporción de textos argumentativos.

4.4 Procedimientos de recolección de datos

El Programa realiza diversas actividades en las escuelas seleccionadas para el presente estudio: acompañamiento docente, observación de aula, capacitación docente, etc. Esto supone la coordinación previa con las escuelas en el marco de todo el Programa. En las escuelas seleccionadas para la medición, adicionalmente se envió una carta dirigida al director en la cual se explicaba el objetivo de la medición y las fechas de aplicación. Posteriormente, se realizaron llamadas a cada escuela para corroborar la fecha de aplicación o gestionar el cambio de fecha en el caso de que la escuela tuviera inconvenientes con la fecha inicialmente propuesta.

18 Como parte del anclaje con la ECE y debido a la considerable población que se ubicaba en el nivel más bajo de la ECE, se incluyó la capacidad de Leer oraciones en las pruebas de 3.^{er} y 4.^{to} grados con la finalidad de recoger información sobre lo que logran leer los estudiantes que presentan dificultades en la lectura de textos completos.

La relación de estudiantes en cada escuela es proporcionada por cada escuela o se toma como base la medición del año anterior. En el momento de la aplicación, el aplicador de cada sección actualiza esta información a partir de las nóminas de matrícula y de las listas de asistencia de los docentes.

En cada una de las regiones se contrató a un grupo de aplicadores con experiencia en aplicación de pruebas estandarizadas del rendimiento estudiantil en primaria, los cuales eran dirigidos por un coordinador regional del equipo de “Leer es Estar Adelante”. El coordinador los capacitó durante una jornada completa, utilizando el *Manual del aplicador*, que detalla todos los procedimientos que deben seguir para garantizar la estandarización en la recolección de datos. En todos los casos, la aplicación se realizó entre los meses de noviembre y diciembre, en una sola jornada escolar (dos cuadernillos, con un descanso mínimo de media hora entre ellos). Las indicaciones sobre cómo marcar las respuestas se presentaban en los cuadernillos y en un papelógrafo utilizado por el aplicador, siguiendo el *Manual*.

Cada aplicador se presentó ante el director de la I. E. mostrando su credencial y una copia de la carta sobre la medición, y coordinó con este la revisión de los documentos oficiales con datos de los estudiantes y la designación de un ambiente para el trabajo de recolección de datos.

Adicionalmente, algunos miembros de la coordinación del Programa realizaron viajes de monitoreo a las distintas regiones para supervisar el trabajo de los aplicadores y coordinadores y corregir cualquier dificultad presentada.

4.5 Estrategias de análisis psicométrico y estadístico

4.5.1 Propiedades psicométricas

Para mantener la comparabilidad con los resultados de la ECE 2010, el análisis psicométrico de las pruebas se basó en el modelo Rasch para ítems dicotómicos (Wright y Stone 1998) que utiliza la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación del Perú en sus Evaluaciones Censales de Estudiantes. Dicho modelo de análisis es, además, usado en los proyectos internacionales de evaluación del logro académico como LLECE, PISA o PIRLS; así como en la mayoría de países con amplia trayectoria en la evaluación del rendimiento estudiantil, tanto dentro como fuera de la región. Este modelo se centra en el análisis de cada ítem, concretamente de la interacción entre una persona y un ítem. Así, el modelo establece la probabilidad de respuesta de una persona ante un ítem en términos de la diferencia entre la medida de rasgo o habilidad latente de la persona (B) y la medida del ítem utilizado en términos de su dificultad (D).¹⁹ Por este motivo, se les denomina usualmente modelos de un parámetro (Hambleton, Swaminathan y Rogers 1991).

Al finalizar la etapa de análisis, se deben elaborar reportes con los resultados de los análisis psicométricos que incluyan por lo menos la siguiente información:

19 En algunos textos se utiliza la letra theta (θ) para referirse a la habilidad de las personas y la letra b para referirse a la dificultad de los ítems.

- *Medida*: es la dificultad en logits del modelo Rasch.
- *Error*: es el error estándar de estimación de la medida de dificultad del ítem.
- *Infit (information weighted fit statistic)*: es una medida de ajuste individual de los ítems al modelo Rasch, considerando sobre todo el impacto de las personas con habilidades cercanas a la dificultad del ítem.
- *Outfit (Outlier sensitive fit statistic)*: es una medida de ajuste individual de los ítems al modelo Rasch, considerando sobre todo el impacto de las personas con habilidades alejadas de la dificultad del ítem.
- *Ptme*: es la correlación entre la respuesta al ítem (acierto/fallo) y la medida estimada para cada persona.
- *Dificultad (p)*: es la medida clásica de dificultad. Corresponde a la tasa de acierto en el caso de ítems dicotómicos.

Además, es importante generar un código único que identifique cada uno de los ítems utilizados durante todo el proyecto. Por ejemplo, se pueden utilizar códigos como IT001 (ítem 001), u otro que se considere conveniente.

Las evidencias sobre la confiabilidad de las medidas serán establecidas mediante el uso del índice de separación de personas. Este índice indica qué tan bien sirven las medidas de un test para diferenciar las cantidades de rasgo latente que poseen los evaluados (Fisher 1992; Wrigth y Masters 1982).

Las evidencias sobre la validez de las escalas serán obtenidas mediante el análisis de la unidimensionalidad de los ítems. La unidimensionalidad implica que un solo rasgo latente o constructo se encuentra en la base de un conjunto de ítems (Hattie 1985). En otras palabras, un instrumento será unidimensional si las respuestas dadas a él son producidas con base en un único atributo. Wright y Linacre (1998) señalan que, en la práctica, ningún instrumento puede ser perfectamente unidimensional; lo que buscamos es tener instrumentos que, en esencia, muestren unidimensionalidad. Para ello, se deberá realizar un análisis de componentes principales de los residuos, luego de ajustar el modelo Rasch unidimensional (Linacre 2005).

4.5.2 Escalamiento vertical

Las medidas derivadas del modelo Rasch tienen un origen y escala indeterminados. Para solucionar esta indeterminación suele fijarse la escala en la media de la habilidad de las personas o de la dificultad de los ítems. Por ello, las pruebas aplicadas a una misma población en dos momentos distintos no se encuentran en la misma escala y no son directamente comparables. A fin de poder establecer las comparaciones necesarias, se deben poner ambas pruebas en la misma escala utilizando diversos procedimientos.²⁰ Uno de los métodos empleados para este fin consiste en el uso de ítems comunes, llamado también método de los ítems de anclaje. Siguiendo este método, un conjunto de ítems se repite en ambas aplicaciones y, a partir de la información de los parámetros de dichos ítems, se colocan ambas aplicaciones en la misma métrica.

²⁰ Por ejemplo, los métodos basados en la media y la desviación estándar, los basados en la curva característica de los ítems, los de las dificultades fijas y de calibración concurrente (Navas 1996; Kolen y Brennan 2004).

Cuando esta puesta en común implica instrumentos de diferente grado de complejidad, dirigidos a grupos con supuestamente distintos niveles de habilidad,²¹ se le denomina escalamiento vertical. En el presente estudio, el escalamiento vertical se realizó tomando como punto de referencia la aplicación de la ECE 2010 en segundo grado de primaria.

Otro de los requisitos para realizar la comparación del rendimiento entre dos o más grupos es asegurar la invarianza de la dificultad de los ítems de la prueba a lo largo del tiempo (Kolen y Brennan 2004). Esto supone que el grado de dificultad de cada ítem debe de mantenerse constante,²² independientemente del grupo poblacional en el que se aplique. En caso de no cumplirse con este supuesto, se dice que el ítem presenta un funcionamiento diferencial (FDI) a lo largo del tiempo.

Una posibilidad para analizar el FDI es la señalada por Bond y Fox (2001), que consiste en el uso del método gráfico basado en el diagrama de dispersión y los errores estándar de la dificultad de los ítems. Este método es el que se aplicará para garantizar la invarianza de los ítems y, por lo tanto, la comparabilidad de los resultados a lo largo del tiempo. Solo los ítems que demuestren adecuadas evidencias de invarianza serán mantenidos en el proceso de equiparación, y los que muestren FDI serán recalibrados.

Considerando que se deseaba efectuar un seguimiento de los estudiantes evaluados a lo largo del tiempo, y que se utilizaron distintos instrumentos en cada etapa de recolección de datos, los resultados no podían ser directamente comparables a menos que se colocaran todos los ítems en la misma métrica (Kollen y Brennan 2004). Para ello, fue necesario contar con ítems en común (de anclaje) entre las distintas aplicaciones, de forma tal que se pudieran hacer los resultados comparables. Por esa razón se recomienda tener entre 30% y 40% de ítems comunes con la prueba aplicada del grado inmediatamente anterior, tal y como se muestra en el cuadro presentado a continuación:

Cuadro 7

CANTIDAD Y PORCENTAJE DE ÍTEMS DE ANCLAJE Y CONSTANTES DE EQUIPARACIÓN

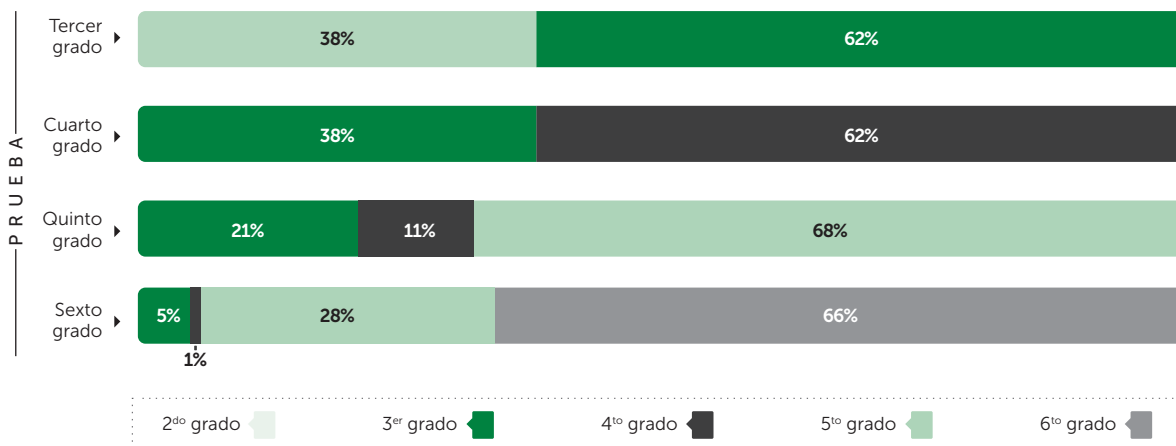
Grado	Ítems en total	Ítems nuevos		Ítems del año anterior		Constantes de equiparación	
	n	n	%	n	%	a	b
2. ^{do} grado	50	50	100%	50	100%	-	-
3. ^{er} grado	50	31	62%	19	38%	1,068	0,761
4. ^{to} grado	49	30	62%	19	38%	0,712	1814
5. ^{to} grado	64	43	68%	21	32%	0,702	2668
6. ^{to} grado	80	52	66%	28	34%	0,984	2801

21 Esta es la situación típica de los estudios longitudinales, pues se asume que la habilidad de los estudiantes se va desarrollando con el tiempo. Por ello, se necesita evaluarlos con pruebas de complejidad creciente.

22 En realidad, la dificultad del ítem debe mantenerse dentro de ciertos márgenes de error, al comparar su dificultad en dos poblaciones diferentes o en una misma población a lo largo del tiempo.

Gráfico 11

PORCENTAJE DE ÍTEMS ESPECÍFICOS Y COMUNES POR GRADO



Además, es importante considerar que los ítems comunes deben cubrir los diferentes indicadores de las tablas de especificaciones. Es decir, de los dos cuadernillos aplicados, se deberá seleccionar el porcentaje de ítems en común, que tengan un nivel de dificultad adecuado según el grado evaluado (Anexo 2).

4.5.3 Análisis estadístico

Dada la naturaleza longitudinal de los datos y el interés por tener resultados comparables con la ECE 2010, se realizaron dos líneas de análisis: una, centrada en las medidas promedio y, otra, en el porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño.

En cuanto al análisis por medidas promedio, una vez que todas estuvieron equiparadas, se aplicó un modelo que consideró la dependencia de los datos, además del grupo al cual pertenecía cada estudiante (variable dicotómica 1= GI, 0 = GC). Esto permitía que se aplicara un ANOVA de medidas repetidas, un modelo jerárquico lineal (Raudenbush y Bryk 2002) o un modelo de curvas latentes de crecimiento (Preacher, Wichman, MacCallum y Briggs 2008).

Las diferencias según niveles de desempeño se trabajaron mediante la prueba Q de Cochran, además de incluir los respectivos análisis descriptivos. Un problema con el uso de los puntos de corte de la ECE 2010 es que, al haber sido elaborados específicamente para segundo grado, pueden dejar de ser válidos para tercer y cuarto grado. Por ello, se trabajó con estándares moderados verticalmente (Ferrara, Johnson y Chen 2004) para tener una comparación de resultados longitudinal, según nivel de desempeño. Esta información luego se pudo analizar mediante un modelo GEE²³ utilizando como factor el grupo (intervención/control).

Los resultados de la ECE 2010 se reportan a partir de niveles de logro, que describen el conjunto de desempeños que logran realizar los estudiantes, con relación a la comprensión lectora. Para definir los niveles de logro en 3.º, 4.º, 5.º y 6.º grados, se siguió la misma metodología de la Evaluación Censal de Estudiantes. Es

23 Generalized Estimating Equations.

decir, se asignó a un estudiante en un nivel de desempeño si tenía una probabilidad mayor o igual al 62% de responder correctamente el ítem que marcaba un punto de corte, según los datos del modelo Rasch utilizado para calibrar los ítems. Dado que la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes proporcionó las medidas de los ítems utilizados en la ECE, estas se emplearon directamente para ubicar a cada estudiante en un nivel de desempeño según la medida Rasch obtenida.

Para desarrollar los nuevos puntos de corte de 3.^{er}, 4.^{to}, 5.^{to} y 6.^{to} grados, se siguió el método llamado Bookmark. Así, se trabajó con un grupo de expertos²⁴ compuesto por diversos docentes de primaria y secundaria de Comunicación Integral, especialistas de área con experiencia en elaboración de textos escolares, expertos en currículo y expertos en medición de comprensión lectora. Luego de la revisión del marco teórico de "Leer es Estar Adelante" y del análisis curricular (DCN, rutas de aprendizaje y mapas de progreso), el grupo debía revisar los ítems clasificados y ordenados según su dificultad. Cada experto (juez), de manera independiente, revisó estos ítems y consideró hasta dónde debería resolver un estudiante para estar en cierto nivel de desempeño; es decir, estableció un punto de corte. Luego, cada juez expuso las razones por las cuales eligió como punto de corte el ítem seleccionado. Cuando todos expusieron sus ideas, se procedió a una revisión individual de los puntos de corte, y cada juez podía cambiar el suyo si así lo deseaba. Finalmente, de manera colectiva, se buscó un consenso sobre el lugar en el cual colocar el punto de corte. Cuando no se logró un consenso, se consideró como corte la medida señalada por la mayoría de los jueces.

24 Se recomienda trabajar por lo menos con cinco personas.



A continuación se presentan los resultados de los estudiantes de Ica (de 2.^{do} a 6.^{to} grado) y de Callao, Piura y Loreto (de 2.^{do} a 5.^{to} grado), en cuanto a habilidad lectora promedio. De manera general, los resultados muestran un progreso en la habilidad lectora de un grado a otro, a excepción de 6.^{to} grado.

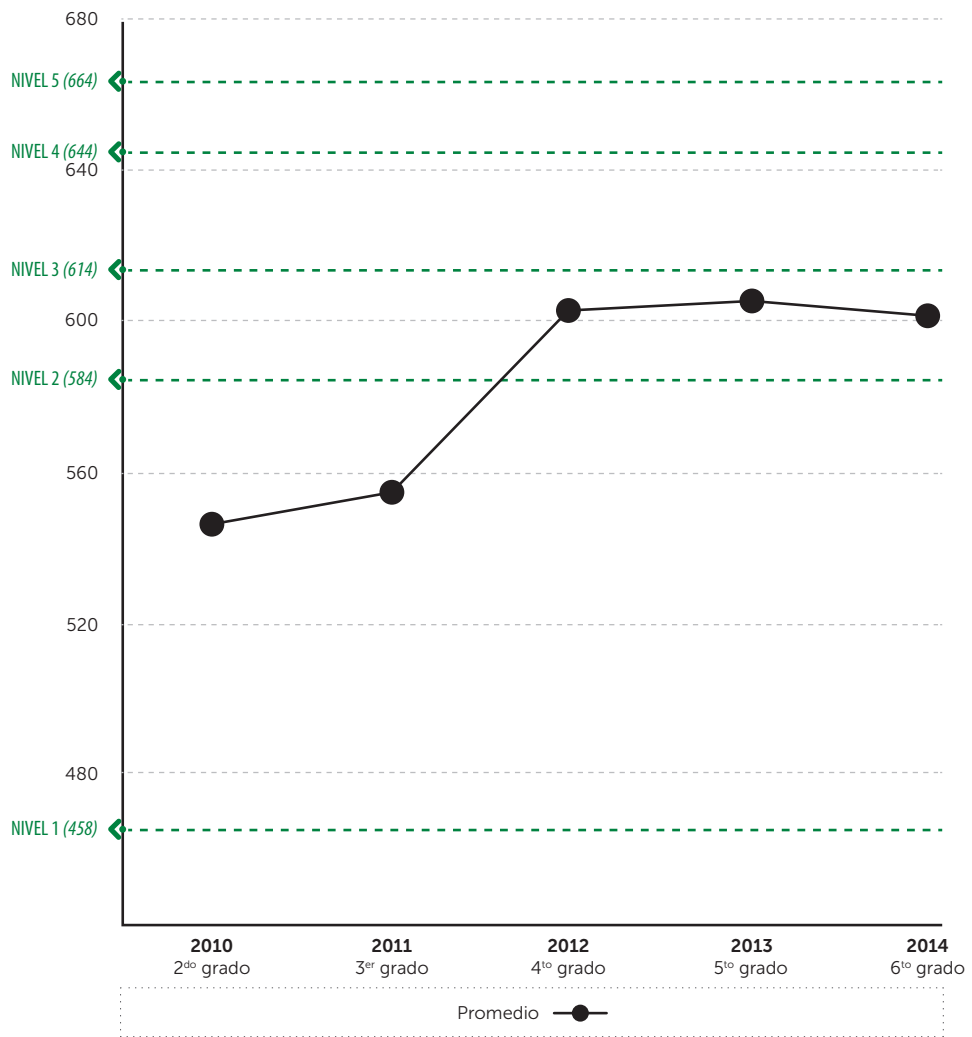
Cuadro 8
PROGRESO DE LA HABILIDAD LECTORA DE 2010 A 2014: ICA

Año	2010	2011	2012	2013	2014	Diferencial 2014 vs. 2010
	2. ^{do} grado	3. ^{er} grado	4. ^{to} grado	5. ^{to} grado	6. ^{to} grado	
Puntaje promedio	547	555	603	605	601	Aumentó 54 puntos.

La habilidad promedio de los estudiantes cuando cursaban tercer grado era relativamente mejor que cuando se encontraban en segundo grado (8 puntos). La mejora es más significativa al pasar a cuarto grado, con un aumento de 48 puntos en la escala. Luego se observa una mejora más moderada al pasar a quinto grado (2 puntos), y una disminución hacia sexto grado (-4 puntos).

Gráfico 12

PROGRESO DE LA HABILIDAD LECTORA DE 2010 A 2014: ICA



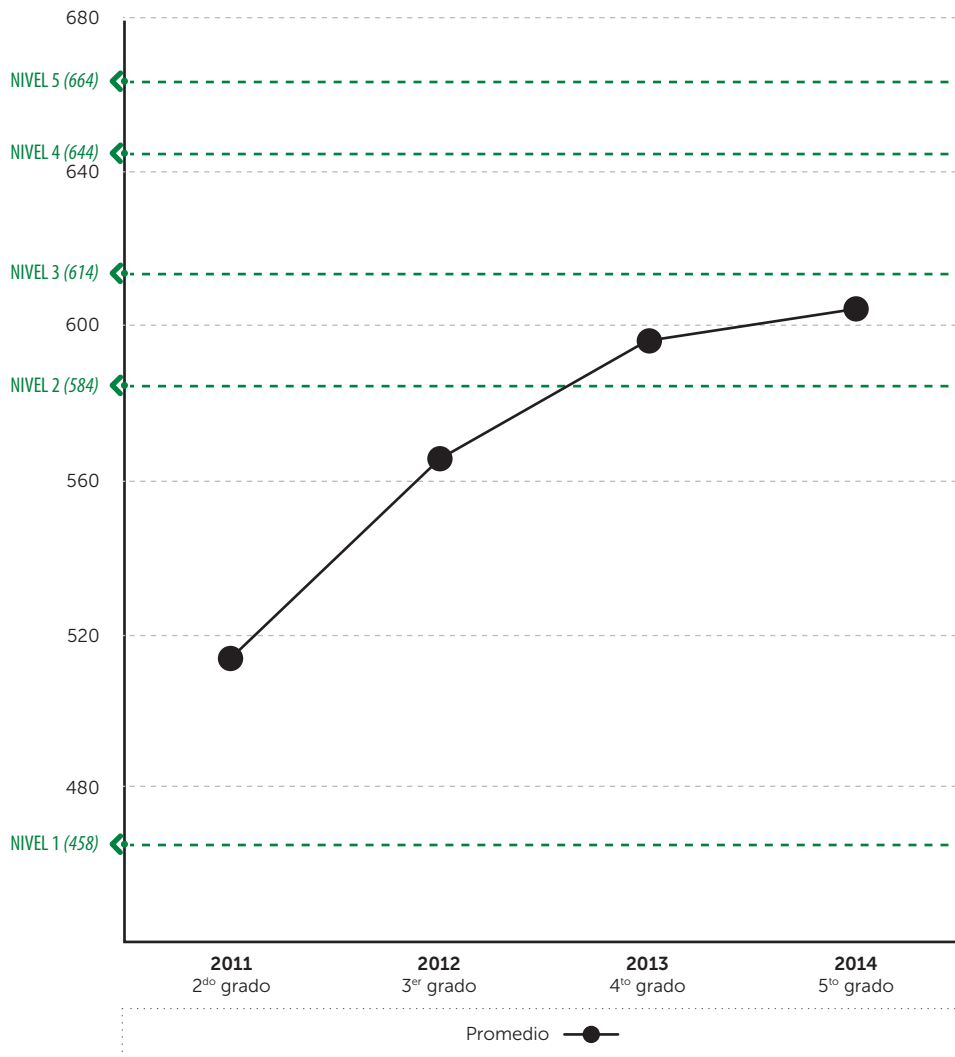
Cuadro 9

PROGRESO DE LA HABILIDAD LECTORA DE 2011 A 2014: CALLAO, LORETO Y PIURA

Año	2011	2012	2013	2014	Diferencial 2014 vs. 2011
	2. ^{do} grado	3. ^{er} grado	4. ^{to} grado	5. ^{to} grado	
Puntaje promedio	514	566	596	604	Aumentó 90 puntos.

Gráfico 13

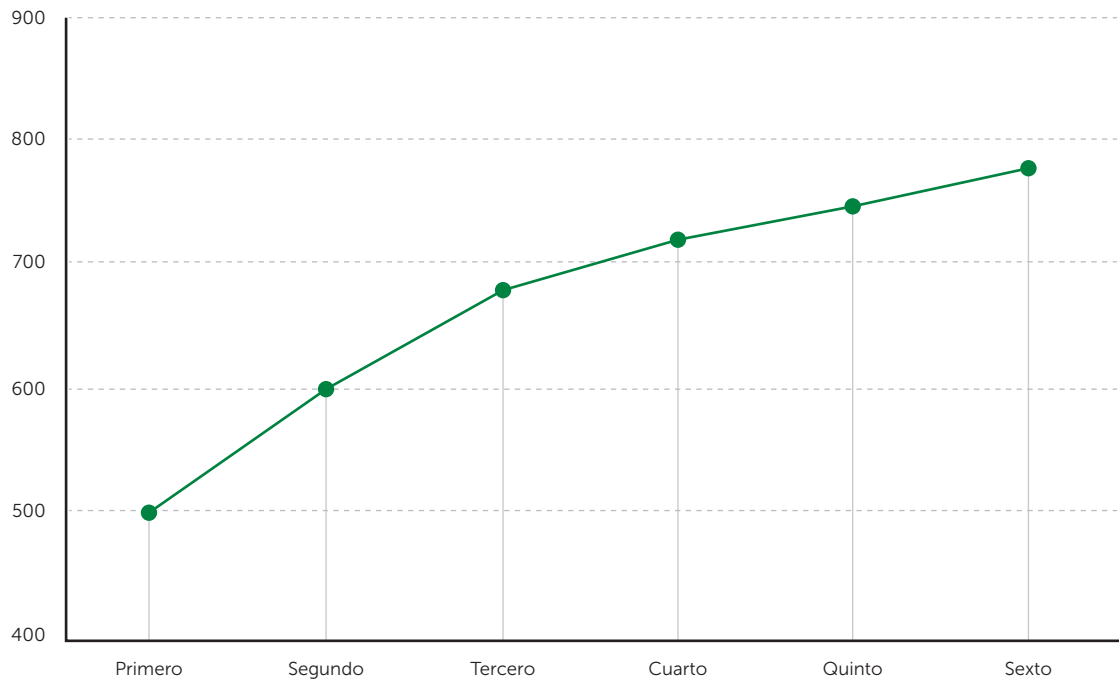
PROGRESO DE LA HABILIDAD LECTORA DE 2010 A 2014: CALLAO, LORETO Y PIURA



La habilidad promedio de los estudiantes cuando cursaban tercer grado era mejor que cuando se encontraban en segundo grado (52 puntos). La mejora también resulta significativa al pasar a cuarto grado, con un aumento de 30 puntos en la escala. Luego se observa una mejora más moderada al pasar a quinto grado (8 puntos). Aún no se cuenta con información sobre el rendimiento en sexto grado, pero es probable que siga la tendencia del estudio longitudinal (ELP) de la UMC. En ese estudio se aprecia que "La medida promedio de los estudiantes ha ido aumentando a lo largo de los años. Sin embargo, la pendiente de la curva de crecimiento es cada vez menor, específicamente a partir de tercer grado..." (Ministerio de Educación 2015f: 59), tal como se aprecia en el gráfico 14.

Gráfico 14

CURVA DE CRECIMIENTO DE LAS MEDIDAS PROMEDIO OBTENIDAS EN LA PRUEBA DE LECTURA DE PRIMERO A SEXTO DE PRIMARIA-ELP DE LA UMC



Fuente: Ministerio de Educación (2015f: 59).

Respecto de las tareas lectoras que logran desarrollar cada grado, en promedio los estudiantes de segundo grado logran:

- Deducir relaciones de causa o finalidad simples y locales que se establecen fácilmente por la poca competencia de la información.
- Deducir el tema central en textos de un solo párrafo.
- Localizar información cuando los datos son notorios y compiten poco con otros datos.
- Relacionar una oración con su dibujo.

En tercer grado logran:

- Deducir las cualidades o los defectos de los personajes de una narración.
- Deducir la enseñanza de una narración cuando el texto ofrece muchas pistas unívocas.
- Deducir el propósito de un texto de estructura simple que presenta una sola secuencia textual.
- Deducir la característica en que se parecen o se diferencian uno o más elementos en cuadros de doble entrada
- Deducir relaciones de semejanza o diferencia cuando los elementos que se comparan están presentes al interior de cada uno de los párrafos.

- Localizar información cuando los datos se encuentran incrustados en el texto.
- Reconocer el orden en que suceden las acciones en un texto breve y de estructura sencilla.

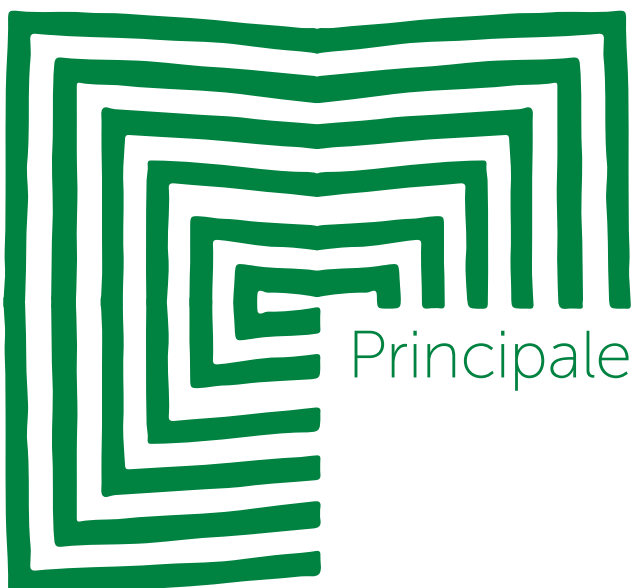
En cuarto grado logran:

- Deducir relaciones de causa o finalidad simples y locales en textos con mediana competencia de la información.
- Deducir el tema central en textos de más de un párrafo que presentan poca competencia de información.
- Deducir el significado de palabras o expresiones cuando las pistas se encuentran próximas entre sí.
- Deducir las cualidades o los defectos de los personajes de una narración.
- Deducir la enseñanza de una narración cuando el texto ofrece muchas pistas unívocas.
- Deducir el propósito de un texto de estructura simple que presenta una sola secuencia textual.
- Deducir la característica en que se parecen o se diferencian uno o más elementos en cuadros de doble entrada
- Deducir relaciones de semejanza o diferencia cuando los elementos que se comparan están presentes al interior de cada uno de los párrafos.
- Localizar información cuando los datos se encuentran incrustados en el texto.
- Reconocer el orden en que suceden las acciones en un texto mediano y de estructura lineal.

En quinto y sexto grado, en promedio, los estudiantes logran:

- Deducir relaciones de causa o finalidad simples y locales en textos con mediana competencia de la información.
- Deducir el tema central en textos de más de un párrafo que presentan poca competencia de información.
- Deducir el significado de palabras o expresiones cuando las pistas se encuentran próximas entre sí.
- Deducir las cualidades o los defectos de los personajes de una narración.
- Deducir la enseñanza de una narración cuando el texto ofrece muchas pistas unívocas.
- Deducir el propósito de un texto de estructura simple que presenta una sola secuencia textual.
- Deducir la característica en que se parecen o se diferencian uno o más elementos en cuadros de doble entrada

- Deducir la categoría en que se parecen o se diferencian uno o más elementos en cuadros de doble entrada.
- Deducir relaciones de semejanza o diferencia cuando cada elemento que se compara se encuentra en un párrafo distinto.
- Deducir la idea principal de un párrafo inductivo cuando esta es explícita.
- Localizar información cuando los datos se encuentran incrustados en el texto.
- Reconocer el orden en que suceden las acciones en un texto mediano y de estructura lineal.



Principales hallazgos

- La habilidad lectora de los estudiantes de primaria del Programa "Leer es Estar Adelante" se desarrolla progresivamente grado a grado, lo que indica que cada año los estudiantes en promedio pueden resolver tareas lectoras más complejas; sin embargo, estas tareas corresponden a grados anteriores.
- La habilidad promedio de los estudiantes cuando cursaban tercer grado era relativamente mejor que cuando se encontraban en segundo grado. La mejora es más significativa al pasar de tercer a cuarto grado. En este grado, las tareas inferenciales las pueden realizar en textos de mayor complejidad, lo que los lleva a estar mejor preparados para enfrentarse a una mayor diversidad textual.
- En ambas cohortes, la habilidad promedio de los estudiantes de cada grado no corresponden al nivel esperado para su grado.
- Los estudiantes promedio de segundo grado realizan las tareas lectoras que corresponden a primer grado y algunas tareas aisladas de segundo grado.
- Los estudiantes promedio de tercer grado realizan las tareas lectoras que corresponden a primer grado y tareas aisladas de segundo grado.
- Los estudiantes promedio de cuarto grado realizan las tareas lectoras que corresponden a segundo grado y algunas tareas aisladas de tercer grado.
- Los estudiantes promedio de quinto grado realizan las tareas lectoras que corresponden a segundo grado y tareas aisladas de tercer y cuarto grado.

- Los estudiantes promedio de sexto grado realizan las tareas lectoras que corresponden a segundo grado y algunas tareas aisladas de los otros grados. Estos estudiantes están próximos a iniciar la educación secundaria con deficiencias para afrontar los nuevos retos lectores necesarios para comprender textos más complejos.
- Parece ser que existe un problema en relación con la claridad de las expectativas de lo que se espera que logren en cada grado, según los documentos curriculares, y esto trae como consecuencia que los estudiantes no alcancen los niveles esperados en cada grado.



Existe la necesidad de indicadores confiables de logros de aprendizajes en nuestro sistema educativo. La metodología seguida en la medición realizada por “Leer es Estar Adelante” ha permitido centrar la atención en la comprensión de textos; pero, además, mirar la progresión de esta habilidad en los distintos grados de primaria en estudiantes de escuelas urbanas y rurales, de diversas regiones del país.

Se ha seguido un modelo de evaluación riguroso para establecer una variable (comprensión lectora de textos escritos) e indicadores precisos en relación con la habilidad lectora. En ese sentido, mediciones de este tipo permiten tener indicadores confiables de logros de aprendizaje.

Cualquier medición de logros de aprendizaje que se realice debe tener a la base este tipo de indicadores, que hayan sido validados (por juicio de expertos o mediante aplicación de pruebas piloto), con niveles de logro establecidos a partir de algún modelo como el de puntos de corte (realizado por expertos de área), y un procesamiento estadístico válido y confiable, con su respectivo modelo de equiparación en el caso de estudios longitudinales, como el realizado en el Programa y en evaluaciones nacionales como la ECE.

El esfuerzo conjunto entre un proyecto de valor social y el sector público ha logrado como resultado contar con insumos válidos y confiables que pueden ser utilizados por el sistema. En ese sentido, el aporte técnico y las bases de datos²⁵

25 La UMC proporcionó los resultados de la ECE de las IE beneficiarias para poder hacer las comparaciones en los resultados año a año, siguiendo un protocolo de confidencialidad elaborado por esa instancia técnica del MINEDU.

proporcionados por la UMC han constituido un importante alcance²⁶ en el desarrollo de la construcción de pruebas y procesamiento de resultados en la medición de este Programa. A su vez, el equipo técnico de la Dirección de Primaria de la EBR y de SINEACE ha colaborado desde la validación de las matrices de evaluación y los niveles de desempeño en grados no evaluados por el sistema.

Resulta urgente cubrir la necesidad de tener, en términos curriculares, las expectativas claras en relación con logros de aprendizaje en primaria para que los docentes tengan claridad sobre lo que deben enseñar y sobre lo que los estudiantes deben aprender. Los distintos programas deben articularse en función de esas nuevas expectativas que vienen siendo trabajadas progresivamente por el Ministerio de Educación.

Resulta importante fomentar diversas investigaciones que complementen los hallazgos presentados en este documento, logrando así explicar el fenómeno educativo al interior de las aulas y de las escuelas del Programa.

26 Siguiendo estrictamente los principios de confidencialidad y estandarización de la ECE.



BEAUGRANDE R. y DRESSLER, W.

1997 *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

BOND y FOX, Ch.

2001 *Applying the Rasch Model: Fundamental measurement in the Human Sciences*. Nueva Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

BOS, M.; GANIMIAN, A. y VEGAS, E.

2014 *¿Cuánto mejoró la región?*. BID Educación y OCDE. Brief # 2. Disponible en: <<http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/701/Am%20Latina%20en%20PISA%202012%3a%20c2%bfcu%20a1nto%20mejor%20la%20regi%20n%3f.pdf?sequence=1>>.

BOS, M.; GANIMIAN, A.; VEGAS, E. y ALFONSO, M.

2014 *América Latina en PISA 2012: Perú en PISA 2012: Logros y desafíos pendientes*. BID Educación y OCDE. Brief # 13. Disponible en: <<http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6576/America%20Latina%20en%20PISA%202012%3a%20Peru%20en%20PISA%202012%20c2%bfl%20logros%20y%20desafios%20pendientes.pdf?sequence=1>>.

CASSANY, D.; LUNA, Marta y SANZ, Glòria

1994 *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

DIGGLE, P.; HEAGERTY, P.; LIANG, K. y ZEGER, S.

2002 *Analysis of longitudinal data* (2.^a ed.). Oxford: Oxford University Press.

2002 *Analysis of Longitudinal Data*. (2.^{da} ed.).

FERRARA, S.; JOHNSON, E. y CHEN, W-H.

- 2004 *Vertically moderated standards: Logic, procedures, and likely classification accuracy of judgmentally articulated performance standards*. American Educational Research Association. 2004 Annual Meeting, abril 12-16, San Diego, California.

FISHER, W.

- 1996 "Reliability statistics". En J. Linacre, ed., *Rasch Measurement Transactions Part 2*, (p. 238). Chicago, IL: MESA Press.

FUNDACIÓN BBVA CONTINENTAL

- 2013 *Programa: Leer es Estar Adelante. Informe de resultados*. Disponible en: <http://leer.pe/images/stories/document/BBVA_Leer_Informe_Resultados_2012.pdf>.

GUADALUPE, C.

- 2002 *La educación peruana a inicios del nuevo siglo*. Lima: Autor.

GUADALUPE, C. y VILLANUEVA, A.

- 2013 "PISA 2009/2000 en América Latina: una relectura de los cambios en el desempeño lector y su relación con las condiciones sociales". *Revista Apuntes*. Lima: Universidad del Pacífico. Disponible en: <<http://revistas.up.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/22/17>>.

HAMBLETON R.; Swaminathan, H. y Rogers, J.

- 1991 *Fundamentals of Item Response Theory*. California: SAGE.

HATTIE, J.

- 1985 "Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items". *Applied Psychological Measurement*, 9 (2), 139-164.

INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS

- 2011 *Documento de fundamentación de la medición de aprendizajes del Programa Leer es Estar Adelante*. Lima: IEP.

INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (IPEBA)

- 2013b *Mapas de progreso del aprendizaje. Comunicación: Lectura*. Lima: IPEBA.

KOLLEN, M. J. y BRENNAN, R. J.

- 2004 *Test Equating, Scaling and Linking* (2.^{da} ed.). Nueva York: Springer.

LINACRE, J. y WRIGHT, B.

- 1989 "Length of a Logit". En J. Linacre, ed., *Rasch Measurement Transactions Part 1*, (pp.54-55). Chicago, IL: MESA Press.

LINACRE, M.

- 2005 *Winsteps manual*. Chicago, IL.

MASTERS, G.; MEIERS, M. y ROWE, K.

- 2004 *Assessment and Reporting of learning progress: The importance of monitoring growth*. ACER.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (MED)

- 2005 *IV Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados. Comprensión de textos escritos. Segundo grado de primaria y Sexto grado de primaria*. Lima: Autor.

- 2008 *Guía de análisis. Prueba de comprensión de textos escritos. ECE 2007. Segundo grado de primaria.* Lima: Autor.
- 2009a *Diseño curricular nacional de la Educación Básica Regular.* Lima: Autor.
- 2009b *Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Segundo grado de primaria y cuarto grado de primaria. Marco de trabajo.* Lima: Autor. Disponible en: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/07/Marco_de_Trabajo_ECE.pdf>.
- 2009c *Guía de análisis de la prueba de comprensión de textos escritos. ECE 2008. Segundo grado de primaria.* Lima: Autor.
- 2009d *Diseño del Estudio Longitudinal de Primaria (ELP). Comprensión de textos y lógico matemática.* Lima: Autor. Disponible en: <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/menanexos/menanexos_217.pdf>.
- 2009e *Avances del Estudio Longitudinal de Primaria (ELP). Comprensión de textos y matemática entre el primer y tercer grado en escuelas estatales de Lima Metropolitana.* Lima: Autor. Disponible en: <http://www2.minedu.gob.pe/umc/ELP/Primeros_resultados_ELP.pdf>.
- 2009f *Presentación del diseño del Estudio Longitudinal de Primaria (ELP). Comprensión de textos y lógico matemática.* Lima: Autor. Disponible en: <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/menanexos/menanexos_218.ppt>.
- 2010 *Guía de análisis para docentes. ¿Cómo entender la prueba de comprensión lectora? ECE 2009. Segundo grado de primaria.* Lima: Autor.
- 2011 *Informe de resultados para el docente. ¿Cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes? ECE 2010. Segundo grado de primaria.* Lima: Autor.
- 2012 *Informe para el docente. ¿Cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes? ECE 2011. Segundo grado de primaria.* Lima: Autor.
- 2013a *¿Cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes? ECE 2012. Segundo grado de primaria. Informe para el docente.* Lima: Autor.
- 2013b *PISA 2012: Primeros resultados. Informe nacional del Perú. Serie evaluaciones y factores asociados.* Lima: Autor.
- 2013c *Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Fascículo 1. Comprensión y producción de textos escritos. III Ciclo. Primer y segundo grados de Educación primaria.* Lima: Autor.
- 2013d *Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Fascículo 1. Comprensión y producción de textos escritos. IV Ciclo. Tercer y cuarto grados de Educación primaria.* Lima: Autor.
- 2013e *Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Fascículo 1. Comprensión y producción de textos escritos. V Ciclo. Quinto y sexto grados de Educación primaria.* Lima: Autor.
- 2013f *Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Fascículo 1. Comprensión y producción de textos escritos. III Ciclo. Primer y segundo grados de Educación primaria.* Lima: Autor.
- 2014 *Informe para el docente. ¿Cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes? ECE 2013. Segundo grado de primaria.* Lima: Autor.
- 2015a *Resultados de la ECE 2014.* Lima: Autor. Disponible en: <<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/02/ECE-2014-Web-270215-27febv2.pdf>>.
- 2015b *Informe para el docente. ¿Cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes? ECE 2014. 2.º grado de primaria.* Lima: Autor.
- 2015c *Rutas del aprendizaje. Versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? III Ciclo. Área curricular: Comunicación. 1.º y 2.º grados de Educación Primaria.* Lima: Autor
- 2015d *Rutas del aprendizaje. Versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? IV Ciclo. Área curricular: Comunicación. 3.º y 4.º grados de Educación Primaria.* Lima: Autor.
- 2015e *Rutas del aprendizaje. Versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? V Ciclo. Área curricular: Comunicación. 5.º y 6.º grados de Educación Primaria.* Lima: Autor.

- 2015f *Aprendizajes de primero a sexto de primaria en Lectura y Matemática. Un estudio longitudinal en instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana*. Lima: Autor. Serie Investigaciones.
- MENARD, S.
2002 *Longitudinal Research* (2.^{da} ed). Thousand Oaks: Sage.
- NAVAS, M. J.
1996 "Equiparación de puntuaciones". En J. Muñiz, coord., *Psicometría* (pp. 293-370). Madrid: Universitas.
- OECD
2013a *PISA 2012 results. Vol. I. What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. París: Autor.
2013b *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. París: Autor.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA
2008 *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. Disponible en: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=10018&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
2009 *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Aportes para la enseñanza de la Lectura*. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180220s.pdf>>.
2014 *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Primera entrega de resultados*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Disponible en: <<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/12/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>>.
- PISA
2006 *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Disponible en: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/59/2/39732471.pdf>>.
- PREACHER, K. J.; WICHMAN, A. L.; MACCALLUM, R. C. y BRIGGS, N. E.
2008 *Latent Growth Curve Modeling*. Thousand Oaks: Sage.
- RAUDENBUSH, S. y BRYK, A.
2002 *Hierarchical Linear Models. Applications and Data Analysis Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- RIVAS, A.
2015 *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)* (1.^{ra} ed.). Buenos Aires: CIPPEC Natura. Disponible en: <http://cippec.org/mapeal/wp-content/plugins/filedownload/download.php?path=http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2015/05/Rivas_A_2015_America_Latina_despues_de_PISA.pdf&type=application/xml&check=&referer=/mapeal/?p=1522>.
- SCHAEFFER, R.; MENDENHALL, W. y LYMAN, R.
2007 *Elementos de muestreo* (6.^{ta} ed.). Madrid: Thomson.

SINGER, J. y WILLET, J.

2003 *Applied longitudinal data analysis. Modeling change and event occurrence.* Oxford University Press.

VEGAS, E.; GANIMIAN, A. y BOS, M.

2013 *América Latina en PISA 2012: ¿Cómo le fue a la región?*. BID Educación y OCDE. Brief # 1. Disponible en: <<http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/698/Am%c3%a9rica%20Latina%20en%20PISA%202012%20%3a%20%c2%bfC%c3%b3mo%20le%20fue%20a%20la%20regi%c3%b3n%3f.pdf?sequence=1>>.

WRIGTH, B. y LINACRE, J.

1998 "MESA research memorandum 44". *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 70 (12), 857-860.

WRIGTH, B. y MASTERS, G.

1982 *Rating Scale Analysis.* Chicago: MESA.

WRIGHT, B. y STONE, M.

1998 *Diseño de mejores pruebas.* México: CENEVAL.



Anexo 1

Matrices de evaluación

El diseño de las pruebas contempla las distintas dimensiones del marco del área. Se inicia con el análisis curricular de cada grado, seguido de los textos escolares apropiados para el grado y de la validación de expertos.

A continuación se muestran las matrices de evaluación (tablas de especificaciones) de las pruebas de comprensión lectora, tanto para 3.º como para 4.º, 5.º y 6.º grado. En ellas se puede apreciar cada una de las dimensiones del modelo evaluativo presentado.

Cuadro 1

TABLA DE ESPECIFICACIONES DE COMPRENSIÓN LECTORA-TERCER GRADO

Capacidad Lectora	Indicador de Logro	Texto	Uso de lectura
<i>Lee oraciones</i>	Relaciona una oración con su dibujo.		
<i>Localiza información explícita</i>	Identifica datos explícitos en el texto.		
	Reconoce sucesiones de hechos o acciones.		
<i>Infiere información</i>	Deduce relaciones semánticas causales y de finalidad.	<p>Continuos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oración • Nota • Carta • Anécdota • Cuento • Noticia • Descripción simple • Descripción comparativa • Instructivo continuo <p>Discontinuos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aviso • Cuadro comparativo 	<p><i>Recreativo</i> <i>Familiar</i> <i>Social</i> <i>Educacional</i></p>
	Deduce relaciones de comparación y contraste.		
	Deduce el significado de palabras y expresiones usando el contexto.		
	Deduce el tema central del texto.		
	Deduce la idea principal de un párrafo del texto.		
	Deduce las cualidades o defectos de los personajes de una narración.		
	Deduce la enseñanza de una narración.		
	Deduce el propósito de un texto.		

Como podemos apreciar, en tercer grado de primaria se han agregado dos indicadores de logro con respecto a la prueba de segundo grado de la ECE 2010: "Deduce relaciones semánticas causales y de finalidad" y "Deduce relaciones de comparación y contraste".

Asimismo, se han añadido tres nuevos géneros textuales: Carta, descripción comparativa y cuadro comparativo.

La comparación, como foco del nuevo indicador de logro y de los nuevos tipos textuales añadidos (descripción comparativa y cuadro comparativo), es un proceso cognitivo más complejo, en tanto el lector relaciona información reconociendo semejanzas y diferencias entre dos ideas, para luego integrarlas de acuerdo con el propósito de la lectura.

En lo que atañe al desempeño de relaciones semánticas de finalidad, este ha sido incorporado para explorar la capacidad del estudiante de deducir la intencionalidad no explícita respecto de hechos o afirmaciones presentes en el texto. Esta relación, junto con la de causalidad, se establece a partir de la integración de información explícita y cercana entre sí.

Por último, la carta ha sido incorporada como un texto breve de carácter funcional, que permitirá describir lo que logra leer un estudiante que todavía puede presentar dificultades en la lectura de textos más extensos y que poseen mayor cantidad de información. La incorporación de este texto permitirá describir de mejor manera las tareas lectoras vinculadas a los niveles de logro más bajos.

Cuadro 2

TABLA DE ESPECIFICACIONES DE COMPRENSIÓN LECTORA-CUARTO GRADO

Capacidad lectora	Indicador de logro	Texto	Uso de lectura
<i>Lee oraciones</i>	Relaciona una oración con su dibujo.	Continuos: <ul style="list-style-type: none"> • Oración • Nota • Carta • Anécdota • Cuento • Noticia • Descripción simple • Descripción comparativa • Instructivo continuo Discontinuos: <ul style="list-style-type: none"> • Aviso • Cuadro comparativo 	<i>Recreativo</i> <i>Familiar</i> <i>Social</i> <i>Educacional</i>
<i>Localiza información explícita</i>	Identifica datos explícitos en el texto.		
	Reconoce sucesiones de hechos o acciones.		
<i>Infiere información</i>	Deduce relaciones semánticas causales y de finalidad.		
	Deduce relaciones de comparación y contraste.		
	Deduce el significado de palabras y expresiones usando el contexto.		
	Deduce el tema central del texto.		
	Deduce la idea principal de un párrafo del texto.		
	Deduce las cualidades o defectos de los personajes de una narración.		
	Deduce la enseñanza de una narración.		
<i>Reflexiona y evalúa sobre la forma del texto</i>	Deduce el propósito de un texto.		
	Emite un juicio crítico acerca del uso de recursos formales de un texto.		

En cuanto a cuarto grado de primaria, se ha añadido, con respecto a los grados anteriores, una capacidad: "Reflexión y evaluación sobre la forma del texto".

Esta es una capacidad que es evaluada en cuarto grado de primaria porque el proceso reflexivo de los estudiantes de ese grado sobre la forma de la escritura puede estar más consolidado (se requiere cierto nivel de metacognición) y el conocimiento sobre el uso contextualizado de recursos lingüísticos en los textos es mayor. Para evaluar esta capacidad, el estudiante debe identificar y evaluar los recursos formales que utiliza el autor para aclarar, reforzar o presentar de modo más efectivo y claro lo que quiere expresar en un texto.

Cuadro 3

TABLA DE ESPECIFICACIONES DE COMPRENSIÓN LECTORA-QUINTO GRADO

Capacidad lectora	Indicador de logro	Texto	Uso de lectura
<i>Localiza información explícita</i>	Identifica datos explícitos en el texto.	<p>Continuos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nota • Carta • Anécdota • Cuento • Noticia • Descripción simple • Descripción comparativa • Instructivo continuo • Múltiple continuo <p>Discontinuos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aviso • Cuadro comparativo • Secuencial discontinuo 	<i>Recreativo Familiar Social Educativa</i>
	Reconoce sucesiones de hechos o acciones.		
<i>Infiere información</i>	Deduce relaciones semánticas causales y de finalidad.		
	Deduce relaciones de comparación y contraste.		
	Deduce el significado de palabras y expresiones usando el contexto.		
	Deduce el tema central del texto.		
	Deduce la idea principal de un párrafo del texto.		
	Deduce las cualidades o defectos de los personajes de una narración.		
	Deduce la enseñanza de una narración.		
	Deduce el propósito de un texto.		
<i>Reflexiona y evalúa sobre la forma del texto</i>	Identifica y evalúa el uso de recursos formales y retóricos en el texto.		
	Identifica y evalúa la estructura del texto.		
	Emplea ideas del texto para sustentar opiniones sobre el contenido, la estructura o los recursos formales del texto.		

Cuadro 4

TABLA DE ESPECIFICACIONES DE COMPRENSIÓN LECTORA-SEXTO GRADO

Capacidad lectora	Indicador de logro	Texto	Uso de lectura
<i>Localiza información explícita</i>	Identifica datos explícitos en el texto.	<p>Continuos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nota • Carta • Anécdota • Cuento • Noticia • Descripción simple • Descripción comparativa • Instructivo continuo • Múltiple continuo <p>Discontinuos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aviso • Cuadro comparativo • Secuencial discontinuo 	<i>Recreativo Familiar Social Educativa</i>
	Reconoce sucesiones de hechos o acciones.		
<i>Infiere información</i>	Deduce relaciones semánticas causales y de finalidad.		
	Deduce relaciones de comparación y contraste.		
	Deduce el significado de palabras y expresiones usando el contexto.		
	Deduce el tema central del texto.		
	Deduce la idea principal de un párrafo del texto.		
	Deduce las cualidades o defectos de los personajes de una narración.		
	Deduce la enseñanza de una narración.		
	Deduce el propósito de un texto.		
	Interpreta el mensaje de un aviso publicitario.		
	Deduce el destinatario al que está dirigido el texto.		
<i>Reflexiona y evalúa sobre la forma del texto</i>	Emplea ideas del texto para sustentar opiniones sobre el contenido en general, la organización de las ideas o los recursos formales y retóricos del texto.		
	Identifica y evalúa la estructura del texto.		

Cuadro 5

RESUMEN DE ESPECIFICACIONES DE LA PRUEBA "LEER ES ESTAR ADELANTE"

Capacidad lectora	Indicador de logro	2. ^{do} grado	3. ^{er} grado	4. ^{to} grado	5. ^{to} grado	6. ^{to} grado
<i>Lee oraciones</i>	Relaciona una oración con su dibujo.	X	X			
<i>Localiza información explícita</i>	Identifica datos explícitos en el texto.	X	X	X	X	X
	Reconoce sucesiones de hechos o acciones.	X	X	X	X	X
<i>Infiere información</i>	Deduce relaciones semánticas causales y de finalidad.	X	X	X	X	X
	Deduce relaciones de comparación y contraste.	X	X	X	X	X
	Deduce el significado de palabras y expresiones usando el contexto.	X	X	X	X	X
	Deduce el tema central del texto.	X	X	X	X	X
	Deduce la idea principal de un párrafo del texto.	X	X	X	X	X
	Deduce las cualidades o defectos de los personajes de una narración.	X	X	X	X	X
	Deduce la enseñanza de una narración.	X	X	X	X	X
	Deduce el propósito de un texto.	X	X	X	X	X
	Interpreta el mensaje de un aviso publicitario.					X
	Deduce el destinatario al que está dirigido el texto.					X
Deduce los argumentos que sustentan la postura del autor.					X	
<i>Reflexiona y evalúa sobre la forma del texto</i>	Identifica y evalúa la estructura del texto.			X	X	X
	Emplea ideas del texto para sustentar opiniones sobre el contenido, la estructura o los recursos formales del texto.				X	X

Anexo 2

Niveles de logro de las pruebas de lectura de "Leer es Estar Adelante"

NIVEL 6 (NIVEL ESPERADO PARA UN ESTUDIANTE DE 6.º GRADO)

Al leer diversos tipos de texto, el estudiante ubicado en este nivel:

Reflexiona y evalúa sobre la forma del texto

- Emite un juicio crítico acerca del uso de recursos formales y retóricos de un texto.
- Identifica ideas del texto que pueden sustentar opiniones ajenas sobre el contenido general, la organización de las ideas o los recursos formales y retóricos empleados en el texto.

Infiere información

- Deduce el tema central de uno o más textos relacionados a partir de categorías abstractas.
- Deduce los subtemas que se desarrollan en párrafos del texto en los que la información compite fuertemente entre sí.
- Deduce el propósito de textos de estructura compleja que pueden tener fines publicitarios o académicos, vinculándolo al tema abordado.
- Deduce el destinatario principal al que se dirige el texto.
- Deduce los argumentos que sustentan la postura del autor.
- Interpreta el significado de palabras y expresiones poco familiares, pese a ser sugerido por pocas pistas en el texto.
- Deduce relaciones de causa o finalidad consecutivas entre distintas ideas del texto.

Localiza información

- Localiza y relaciona información de detalle que se encuentra incrustada en distintas partes del texto.
- Reconoce el orden en que suceden acciones, algunas de las cuales requieren ser inferidas.

Por ejemplo, puede comprender los siguientes textos y responder a las preguntas planteadas.



Lee con atención el siguiente aviso:



¿A quiénes está dirigido principalmente este aviso?

- a) A todos los que viajan en auto.
- b) A todos los que venden autos.
- c) A todos los que manejan autos.



Lee con atención la siguiente carta:

Trujillo, 15 de agosto de 2014

Milagros Salazar
Alcaldesa del distrito de La Esperanza

Estimada señora Salazar:

Soy una madre de familia y vecina de la urbanización Jacarandá, del distrito de La Esperanza. Me dirijo a usted para expresarle mi malestar por la situación que generan los propietarios de perros en nuestra comunidad, quienes no cumplen con las normas municipales acerca de cómo deben sacar a sus mascotas a la calle. Al vecindario le preocupa que hasta el momento la Municipalidad no haya emprendido ninguna acción efectiva para hacer cumplir estas normas.

Quisiera informarle que muchos de los dueños de estas mascotas no cumplen con las disposiciones que reglamentan el uso de correas. Estas medidas contribuyen al orden y seguridad del distrito. Si bien algunos perros demuestran estar debidamente entrenados por sus amos, otros canes tienen comportamientos agresivos y pueden morder o atacar a alguna persona. De hecho, ya ha habido lamentables accidentes de este tipo en distintas calles de nuestra urbanización. Es necesario que estos animales domésticos, cuando están en un espacio público, lleven siempre una correa como medida de precaución. Cabe recordar que en varias calles de nuestra urbanización ha habido lamentables accidentes de este tipo.

Por otra parte, la limpieza y buena imagen del distrito se ven afectados porque los dueños de perros no recogen los desechos de sus mascotas. Esta actitud irresponsable, que se presenta de manera generalizada en los propietarios de canes, además ocasiona que muchas veces los vecinos deban encararlos para impedir que sus calles se conviertan en un baño público para mascotas. Estas disputas no se producirían, si los dueños de los perros hicieran caso a los innumerables carteles de "Evita multas, recoge los desechos de tu perro" que la Municipalidad ha colocado en calles y parques.

Por ello, le pido que haga cumplir las normas municipales en este tema. Usted debe considerar que nuestra urbanización tiene una gran población de niños y ancianos que asisten a los parques para realizar actividades recreativas y de distracción. En un espacio público de este tipo, un perro sin correa puede representar un peligro. Por lo expresado, le solicito que las áreas de Seguridad y Limpieza ejecuten las acciones correspondientes para la solución de este problema.

Espero que considere mi solicitud y que haga cumplir las disposiciones vigentes.

Atentamente,
Gabriela Cotillo Lostanau

¿Cuál es la idea principal del primer párrafo de esta carta?

- a) La autora de la carta señala que la Municipalidad no ha hecho cumplir las normas.
- b) La autora de la carta es una madre de familia del distrito de La Esperanza.
- c) La autora de la carta está fastidiada con quienes incumplen las normas para tener perros.

¿Cuál de las siguientes NO es una razón por la que la autora de la carta está molesta con los dueños de perros de la comunidad?

- a) Cuando estas personas no recogen los desechos de sus mascotas, malogran la imagen del distrito.
- b) Cuando estas personas no recogen los desechos de sus mascotas, se crean enfrentamientos entre los propietarios.
- c) Cuando estas personas no recogen los desechos de sus mascotas, ponen en peligro la salud de las personas.

NIVEL 5 (NIVEL ESPERADO PARA UN ESTUDIANTE DE 5.º GRADO)

Al leer diversos tipos de texto, el estudiante ubicado en este nivel:

Reflexiona y evalúa sobre la forma del texto

- Emite un juicio crítico acerca del uso de recursos formales y retóricos de un texto.
- Identifica ideas del texto que pueden sustentar opiniones ajenas sobre el contenido, la organización de las ideas o los recursos formales y retóricos empleados en el texto.

Infiere información

- Deduce la enseñanza de una narración cuando esta se refiere a valores o principios abstractos sugeridos con frecuencia en el texto.
- Deduce el tema central de uno o más textos relacionados a partir de categorías abstractas.
- Deduce el propósito de textos de estructura compleja que pueden tener fines publicitarios, vinculándolo al tema abordado.
- Deduce los subtemas que se desarrollan en párrafos del texto o en información complementaria.
- Interpreta el significado de palabras y expresiones poco familiares, pese a ser sugerido por pocas pistas en el texto.
- Deduce relaciones de causa o finalidad consecutivas entre distintas ideas del texto.

Localiza información


- Localiza información de detalle que se encuentra incrustada en el texto y que se presenta a través de ciertas convenciones formales.
- Reconoce el orden en que suceden acciones de ejecución muy cercana entre sí en textos de información detallada y no necesariamente lineales.

Por ejemplo, puede comprender el siguiente texto y responder a las preguntas planteadas.



Si viaja a

Tarapoto



Tarapoto es una de las ciudades más activas del departamento de San Martín. Ofrece al turista hermosos paisajes, turismo de aventura y una deliciosa gastronomía. Si quiere viajar a Tarapoto, le presentamos información que puede serle de ayuda.

Vías de comunicación

Existen dos formas de llegar a Tarapoto: por carretera y por aire. Si desea tomar la carretera, puede conducir a Tarapoto por tres vías principales:

- Desde Lima, por la carretera Panamericana Norte hasta Olmos y luego 604 km rumbo al nororiente peruano.
- Desde Lima, por la carretera Central, 530 km de viaje por las heladas alturas y luego un recorrido por el valle central hasta llegar a Tarapoto. En total 1008 km.
- Por la carretera de 133 km que une Yurimaguas, capital de la provincia del Alto Amazonas, con el norte de Tarapoto.

Si desea viajar en avión, Tarapoto cuenta con un aeropuerto a pocos minutos de la ciudad.

Gastronomía

Si viaja a Tarapoto, encontrará una gran variedad de comidas típicas. No deje de probar el inchicapi de gallina, la patarashca, el tradicional ninajuane, y otras delicias, como la carne de venado y el paiche. No olvide degustar sus famosas bebidas hechas a base de aguardiente de caña, como el uvachado y el cerezachado.

Cataratas

Tarapoto cuenta con unos paisajes extraordinariamente verdes, recorridos por infinidad de caídas de agua. Entre las cataratas más populares están las de Ahuashiyacu, Shapaja, la Laguna de Limonconcha y la Laguna Azul. Algunas de ellas se encuentran a varias horas de recorrido a pie. Tome sus precauciones y lleve suficiente agua, protector solar y repelente de insectos.

Turismo de aventura

Es posible realizar canotaje en el río, pero se recomienda contar con los servicios de una agencia especializada. La época recomendada para practicar este deporte es entre mayo y octubre. También se pueden realizar paseos nocturnos para observar animales silvestres de la zona. Siempre salga acompañado de un guía que conozca la zona para no perderse ni sufrir un accidente.

No pague de más

- Desde el aeropuerto: S/ 6,00 motocar; S/ 10,00 taxi.
- Motocar en la ciudad o a terrapuestos S/ 2,00.
- Desayunos desde 2 soles, menús desde 5 soles por almuerzo o cena.
- Hoteles para todo presupuesto: averigüe con anticipación.

Si viaja a Tarapoto, y necesita más información sobre la ciudad y sus alrededores, visite la página web de la ciudad:
<http://www.tarapoto.com/>

El autor del texto incluyó un cuadro a uno de los lados del texto que dice "No pague de más". ¿Cuál de los siguientes sería otro buen título para este cuadro?

- a) Dónde comer, alojarse y transportarse.
- b) Cuánto cuesta tomar un taxi.
- c) Información económica básica.

¿Para qué fue escrito principalmente este texto?

- a) Para describirnos en detalle cómo es la ciudad de Tarapoto y sus alrededores.
- b) Para explicarnos cómo se puede llegar a la ciudad de Tarapoto.
- c) Para dar recomendaciones a las personas que quieren visitar Tarapoto.

NIVEL 4 (NIVEL ESPERADO PARA UN ESTUDIANTE DE 4.º GRADO)

Al leer diversos tipos de texto, el estudiante ubicado en este nivel:

Reflexiona y evalúa sobre la forma del texto

- Emite un juicio crítico acerca del uso de recursos formales de un texto.

Infiere información

- Deduce la enseñanza de una narración cuando esta refiere a valores abstractos y se construye en un texto de estructura inductiva.
- Deduce el propósito de un texto de estructura compleja, a partir de la abstracción de la categoría formal.
- Deduce la idea principal de un párrafo de estructura comparativa.

Localiza información

- Localiza información de detalle que se encuentra incrustada en el texto y que compite fuertemente con los saberes previos del estudiante.
- Reconoce el orden en que suceden las acciones en un texto instructivo de información detallada y no siempre lineal.

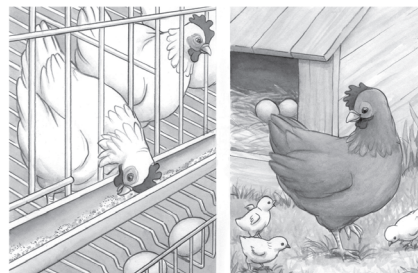


¿Qué se necesita para conservar adecuadamente los huevos industriales?

- a) Una refrigeradora.
- b) Un ambiente cerrado.
- c) Un ambiente fresco.

¿Cuál es la idea más importante de esta parte del texto?

- a) Las gallinas que se crían en las granjas producen huevos de corral.
- b) Las gallinas que viven encerradas en jaulas comen alimentos especiales.
- c) Las gallinas de corral y las industriales se crían de manera diferente.



Muchas veces se piensa que los huevos son todos iguales y tienen el mismo sabor, pero esto no es así. Los huevos de corral y los huevos industriales tienen algunas diferencias. Lee este texto para que puedas enterarte de ellas.

Los huevos de corral son producidos por gallinas que la gente cría en granjas o corrales. Estas gallinas generalmente son alimentadas con productos naturales. En cambio, los huevos industriales son producidos por gallinas que pasan su vida encerradas en jaulas. A estas gallinas les dan de comer alimentos especiales para que pongan huevos más grandes y en mayor cantidad.

Los huevos de corral tienen un sabor más agradable que los huevos industriales. Además, poseen una yema de color anaranjado, mientras que los huevos industriales tienen la yema de color amarillo.

Por otro lado, los huevos industriales necesitan obligatoriamente que los guarden en una refrigeradora, pues se pueden malograr. Pero los huevos de corral pueden simplemente conservarse en un ambiente fresco.

NIVEL 3 (NIVEL ESPERADO PARA UN ESTUDIANTE DE 3.^{ER} GRADO)

Al leer diversos tipos de texto, el estudiante ubicado en este nivel:

Infiere información

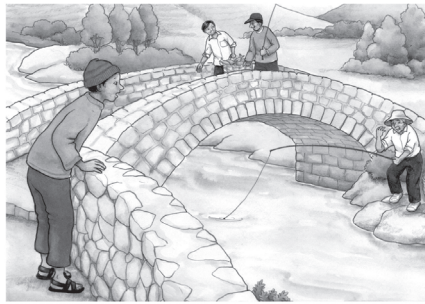
- Deduce relaciones de causa o finalidad que se establecen sobre la base del reconocimiento de una referencia.
- Deduce el tema central en textos de más de un párrafo que presentan gran competencia de información.
- Deduce el significado de palabras o expresiones cuando las pistas se encuentran distantes entre sí.
- Deduce la enseñanza de una narración cuando esta se refiere a valores abstractos y se construye como una idea nueva a partir de la comprensión global.
- Deduce el propósito de un texto de estructura típica que presenta más de una secuencia textual.
- Deduce la categoría en que se parecen o se diferencian uno o más elementos en cuadros de doble entrada.
- Deduce relaciones de semejanza o diferencia cuando cada elemento que se compara se encuentra en un párrafo distinto.
- Deduce la idea principal de un párrafo inductivo cuando esta es explícita.

Localiza información

- Localiza información que requiere la integración de datos incrustados en el texto.
- Reconoce el orden en que suceden las acciones en un texto mediano y de estructura lineal.



EL JOVEN Y EL VIEJO



Una mañana de primavera, desde un puente, un joven miraba con aire abatido a unos pescadores. Ellos regresaban del río con los cestos llenos de pescado. El joven, afligido, le preguntó a uno de ellos:

-¿Cuántos pescados llevan?

- Cuarenta y ocho – le contestó.

- Si fueran míos, sería feliz – exclamó el muchacho –, porque podría venderlos para obtener comida.

Un viejo pescador, que aún permanecía pescando, alcanzó a oír las palabras del joven y le dijo:

- Pues yo te daré algunos pescados y muy buenos, si quieres hacerme un pequeño favor.

- ¿Cuál?

- Tan solo tenerme la caña de pescar dentro del agua mientras voy a casa a traer unas cosas. Solo me llevará un poco de tiempo.

El joven aceptó gustoso y se instaló en el lugar del viejo. Al poco rato, comenzó a impacientarse, calculando que el pescador tardaba más de lo necesario. De pronto, se puso de buen humor al ver que los peces picaban. Cuando el pescador volvió ya había sacado muchos más de lo calculado.

El viejo lo miró burlescamente. Contó los peces que había pescado y se los dio. Luego le dijo:

- Cumplo mi promesa; aquí tienes. Otra vez, no te lamentes; ¡echa el anzuelo con tus propias manos!

¿Cuál de estos hechos ocurrió primero en el cuento?

- a) El joven ayudó al pescador a coger su caña dentro del agua.
- b) El viejo comenzó a contar los pescados que había en el cesto.
- c) El viejo le dio un consejo al joven para que pescara él mismo.

¿Qué nos enseña principalmente este cuento?

- a) Que las personas no siempre cumplen sus promesas.
- b) Que hay personas que piensan que nunca van a ser felices.
- c) Que debemos realizar nuestros deseos en vez de lamentarnos.

NIVEL 2 (NIVEL ESPERADO PARA UN ESTUDIANTE DE 2.º GRADO)

Al leer diversos tipos de texto, el estudiante ubicado en este nivel:

Infiere información

- Deduce relaciones de causa o finalidad simples y locales en textos con mediana competencia de la información.
- Deduce el tema central en textos de más de un párrafo que presentan poca competencia de información.
- Deduce el significado de palabras o expresiones cuando las pistas se encuentran próximas entre sí.
- Deduce las cualidades o los defectos de los personajes de una narración.
- Deduce la enseñanza de una narración cuando el texto ofrece muchas pistas unívocas.
- Deduce el propósito de un texto de estructura simple que presenta una sola secuencia textual.
- Deduce la característica en que se parecen o se diferencian uno o más elementos en cuadros de doble entrada
- Deduce relaciones de semejanza o diferencia cuando los elementos que se comparan están presentes al interior de cada uno de los párrafos.

Localiza información

- Localiza información cuando los datos se encuentran incrustados en el texto.
- Reconoce el orden en que suceden las acciones en un texto breve y de estructura sencilla.



EL UNIFORME DE ROSA	EL UNIFORME DE RAÚL	EL UNIFORME DE DIANA
Tiene una falda azul.	Tiene un pantalón gris.	Tiene un pantalón azul.
Tiene tirantes.	No tiene tirantes.	No tiene tirantes.
Tiene una blusa blanca.	Tiene una camisa blanca.	Tiene un polo blanco.
Se usa con zapatos.	Se usa con zapatos.	Se usa con zapatillas.

¿De qué color es el pantalón del uniforme de Raúl?

- a) Gris. b) Azul. c) Blanco.

¿En qué se parecen el uniforme de Rosa y el de Raúl?

- a) En que los dos son de color gris.
 b) En que los dos se usan con zapatos.
 c) En que los dos tienen tirantes.

NIVEL 1

Al leer diversos tipos de texto, el estudiante ubicado en este nivel:

Infiere información

- Deduce relaciones de causa o finalidad simples y locales que se establecen fácilmente por la poca competencia de la información.
- Deduce el tema central en textos de un solo párrafo.

Localiza información

- Localiza información cuando los datos son notorios y compiten poco con otros datos.

Lee oraciones

- Relaciona una oración con su dibujo.

**¿Por qué Pedro salió a la calle?**

- a Porque iba a jugar con sus amigos.
- b Porque quería buscar a su perrito.
- c Porque quería pasear con su perro.

¿De qué se dio cuenta Pedro después de comer?

- a De que su perro estaba jugando en la casa.
- b De que su mamá había salido de la casa.
- c De que su perrito no estaba en la casa.

¿De qué trata principalmente esta historia?

- a Trata de un niño que busca a su perrito.
- b Trata de un niño que pasea por el parque.
- c Trata de un niño que juega con sus amigos.



Después de comer, Pedro se dio cuenta de que su perrito no estaba en la casa.

Preocupado, salió a buscarlo a la calle y lo encontró jugando en el parque.

Pedro lo abrazó y se puso muy feliz al ver que su perrito estaba bien.

DEBAJO DEL NIVEL 1

El estudiante que se ubica en este nivel todavía no logra comprender los textos más sencillos de segundo grado de primaria. Incluso podría estar respondiendo las preguntas al azar. Por esa razón, no es posible describir ni poner ejemplos de lo que puede leer un estudiante ubicado en este nivel.

Anexo 3

Propiedades psicométricas de las pruebas de lectura de "Leer es Estar Adelante"

Cuadro 1

DIFICULTAD, ERROR ESTÁNDAR Y AJUSTE DE LOS ÍTEMS DE LA PRUEBA DE TERCER GRADO

Ítem	Medida	Error	Infit	Outfit	Ptme	p
C1_01	-1,706	0,053	0,93	0,77	0,33	0,91
C1_02	0,327	0,033	0,90	0,85	0,48	0,63
C1_03	-0,098	0,035	0,99	0,97	0,38	0,71
C1_04	-0,984	0,042	0,86	0,68	0,44	0,84
C1_05	-1,333	0,047	0,88	0,61	0,41	0,88
C1_06	-1,142	0,044	0,86	0,64	0,43	0,86
C1_07	1,447	0,033	1,09	1,15	0,33	0,40
C1_08	0,366	0,033	1,04	1,02	0,37	0,62
C1_09	1,022	0,032	1,00	0,99	0,42	0,49
C1_10	1,263	0,032	1,19	1,25	0,25	0,44
C1_11	0,771	0,032	1,02	1,02	0,39	0,54
C1_12	0,274	0,033	0,93	0,90	0,45	0,64
C1_13	0,326	0,033	0,96	0,93	0,43	0,63
C1_14	0,455	0,033	1,05	1,09	0,35	0,61
C1_15	0,178	0,033	0,80	0,71	0,57	0,66
C1_16	0,015	0,034	0,88	0,78	0,49	0,69
C1_17	1,198	0,032	1,10	1,13	0,33	0,45
C1_18	1,493	0,033	1,29	1,37	0,16	0,40
C1_19	1,062	0,032	1,02	1,01	0,40	0,48
C1_20	1,390	0,033	1,04	1,05	0,38	0,42
C1_21	2,049	0,035	1,27	1,50	0,14	0,29
C1_22	-0,566	0,038	0,89	0,78	0,44	0,79
C1_23	1,148	0,032	0,94	0,93	0,47	0,46
C1_24	0,585	0,032	1,01	0,98	0,40	0,58
C1_25	0,118	0,034	0,86	0,78	0,51	0,67
C2_01	-1,206	0,045	0,90	0,72	0,39	0,87
C2_02	0,200	0,033	0,97	0,95	0,41	0,65
C2_03	-0,580	0,038	0,92	0,82	0,41	0,79
C2_04	-0,407	0,037	0,97	0,93	0,37	0,76





Ítem	Medida	Error	Infit	Outfit	Ptme	p
C2_05	0,959	0,032	0,92	0,90	0,48	0,50
C2_06	0,330	0,033	0,89	0,83	0,49	0,63
C2_07	-0,127	0,035	0,93	0,93	0,43	0,71
C2_08	1,293	0,033	1,12	1,16	0,31	0,43
C2_09	0,404	0,033	0,95	0,90	0,45	0,62
C2_10	2,009	0,035	1,27	1,47	0,15	0,30
C2_11	0,517	0,033	1,19	1,30	0,22	0,59
C2_12	1,600	0,033	1,08	1,14	0,34	0,37
C2_13	2,148	0,036	1,09	1,32	0,30	0,28
C2_14	-0,516	0,038	0,85	0,69	0,48	0,78
C2_15	1,590	0,033	1,11	1,20	0,31	0,38
C2_16	0,820	0,032	1,00	0,98	0,42	0,53
C2_17	1,668	0,034	1,03	1,11	0,37	0,36
C2_18	1,334	0,033	0,97	0,97	0,45	0,43
C2_19	0,495	0,033	1,16	1,27	0,25	0,60
C2_20	1,925	0,035	1,02	1,11	0,38	0,31
C2_21	-0,404	0,037	0,83	0,67	0,51	0,76
C2_22	0,627	0,032	1,09	1,10	0,33	0,57
C2_23	0,688	0,032	0,89	0,84	0,51	0,56
C2_24	-0,257	0,036	0,89	0,79	0,46	0,74
C2_25	0,538	0,033	0,97	0,93	0,43	0,59

Cuadro 2

DIFICULTAD, ERROR ESTÁNDAR Y AJUSTE DE LOS ÍTEMS DE LA PRUEBA DE CUARTO GRADO

Ítem	Medida	Error	Infit	Outfit	Ptme	p
C1_01	-1,213	0,035	0,96	0,89	0,30	0,88
C1_02	-1,665	0,041	0,95	0,77	0,28	0,91
C1_03	0,857	0,024	0,88	0,85	0,51	0,53
C1_04	1,549	0,025	1,00	1,02	0,38	0,38
C1_05	-2,267	0,052	0,96	0,78	0,23	0,95
C1_06	0,188	0,025	0,97	0,96	0,38	0,66
C1_07	0,266	0,025	0,91	0,87	0,45	0,65
C1_08	0,691	0,024	0,97	0,97	0,41	0,56
C1_09	1,638	0,025	1,06	1,09	0,31	0,36
C1_10	-2,003	0,047	0,94	0,68	0,28	0,94
C1_11	0,618	0,024	1,12	1,17	0,24	0,58
C1_12	2,716	0,031	1,10	1,30	0,20	0,18
C1_13	0,948	0,024	1,04	1,05	0,34	0,51
C1_14	2,033	0,026	1,06	1,12	0,30	0,29
C1_15	1,438	0,025	0,97	0,98	0,41	0,40
C1_16	0,157	0,025	0,99	0,97	0,36	0,67
C1_17	1,645	0,025	1,16	1,21	0,21	0,36
C1_18	0,764	0,024	0,93	0,91	0,45	0,55
C1_19	1,136	0,024	0,94	0,93	0,45	0,47
C1_20	0,395	0,025	0,92	0,87	0,45	0,62
C1_21	0,807	0,024	0,94	0,92	0,44	0,54
C1_22	1,653	0,025	1,24	1,35	0,12	0,36
C1_23	1,838	0,026	1,11	1,21	0,24	0,33
C1_24	0,791	0,024	0,96	0,94	0,42	0,54
C1_25	1,265	0,024	1,00	1,00	0,39	0,44
C2_01	-2,055	0,048	0,92	0,63	0,30	0,94
C2_02	-1,398	0,037	0,91	0,70	0,36	0,89
C2_03	0,754	0,024	1,06	1,07	0,31	0,55
C2_04	0,975	0,024	1,03	1,04	0,35	0,50
C2_05	-0,356	0,028	0,89	0,78	0,44	0,76
C2_06	1,637	0,025	1,08	1,12	0,29	0,36
C2_07	0,504	0,024	1,03	1,06	0,33	0,60





Ítem	Medida	Error	Infit	Outfit	Ptme	p
C2_08	0,806	0,024	0,99	0,98	0,39	0,54
C2_09	1,500	0,025	0,95	0,96	0,43	0,39
C2_10	0,251	0,025	1,00	1,00	0,35	0,65
C2_11	1,787	0,025	1,12	1,16	0,25	0,34
C2_12	0,935	0,024	1,21	1,25	0,16	0,51
C2_13	0,425	0,025	0,93	0,89	0,44	0,62
C2_14	0,200	0,025	1,00	0,98	0,35	0,66
C2_15	0,291	0,025	0,90	0,85	0,47	0,64
C2_16	1,010	0,024	1,13	1,15	0,25	0,49
C2_17	0,412	0,025	0,97	0,94	0,40	0,62
C2_18	1,870	0,026	1,12	1,20	0,24	0,32
C2_19	1,167	0,024	0,90	0,88	0,49	0,46
C2_20	0,698	0,024	0,89	0,86	0,49	0,56
C2_21	0,136	0,025	1,09	1,19	0,23	0,67
C2_22	1,339	0,024	0,92	0,91	0,47	0,43
C2_23	0,345	0,025	0,90	0,87	0,46	0,63
C2_24	0,033	0,026	0,96	0,91	0,39	0,69
C2_25	-0,886	0,032	0,90	0,78	0,39	0,84

Cuadro 3

DIFICULTAD, ERROR ESTÁNDAR Y AJUSTE DE LOS ÍTEMS DE LA PRUEBA DE QUINTO GRADO

Ítem	Medida	Error	Infit	Outfit	Ptme	p
L082	-2,164	0,093	0,95	0,73	0,28	0,91
L083	-1,544	0,075	1,03	1,22	0,19	0,85
L084	1,984	0,068	1,07	1,24	0,22	0,20
L085	-0,838	0,062	1,00	0,99	0,30	0,75
L086	1,264	0,059	1,06	1,12	0,28	0,32
L087	0,536	0,055	0,97	0,96	0,40	0,47
L088	0,747	0,056	0,93	0,93	0,44	0,43
L089	-0,170	0,057	0,94	0,92	0,41	0,62
L090	2,210	0,072	1,11	1,35	0,16	0,17
L091	0,930	0,057	0,91	0,88	0,47	0,39
L092	-0,347	0,058	1,03	1,07	0,29	0,66
L093	-1,180	0,068	1,07	1,12	0,18	0,80
L094	0,822	0,056	0,89	0,87	0,49	0,41
L095	-0,347	0,058	1,07	1,09	0,25	0,66
L096	0,567	0,055	1,19	1,24	0,15	0,47
L097	0,524	0,055	0,99	1,00	0,37	0,47
L098	0,515	0,055	1,07	1,09	0,29	0,48
L100	-1,003	0,065	0,95	0,92	0,34	0,78
L101	0,756	0,056	1,11	1,14	0,24	0,43
L102	1,127	0,058	1,00	1,05	0,35	0,35
L103	-1,196	0,068	0,89	0,78	0,41	0,81
L104	0,280	0,055	1,01	1,00	0,35	0,53
L052	-2,823	0,121	0,98	0,96	0,17	0,95
L053	-0,954	0,064	0,93	0,87	0,38	0,77
L054	0,158	0,055	0,96	0,95	0,41	0,55
L007	0,062	0,056	0,90	0,87	0,47	0,57
L008	-0,515	0,059	0,99	0,99	0,34	0,69
L060	0,976	0,057	1,21	1,27	0,13	0,38
L009	-0,728	0,061	0,89	0,79	0,45	0,73
L042	0,022	0,056	0,86	0,82	0,51	0,58
L043	-0,654	0,060	0,91	0,86	0,42	0,72
L044	-0,260	0,057	1,20	1,35	0,09	0,64





Ítem	Medida	Error	Infit	Outfit	Ptme	p
L045	-0,069	0,056	0,88	0,85	0,48	0,60
L105	-0,441	0,058	1,00	0,97	0,33	0,68
L106	0,574	0,055	1,06	1,07	0,30	0,46
L107	1,105	0,058	1,03	1,06	0,32	0,35
L108	-0,770	0,062	0,94	0,86	0,38	0,74
L109	-0,670	0,060	0,90	0,80	0,44	0,72
L110	-1,234	0,068	0,93	0,81	0,37	0,81
L111	0,321	0,055	1,01	1,01	0,35	0,52
L112	0,482	0,055	0,92	0,92	0,45	0,48
L113	0,122	0,055	0,98	0,95	0,39	0,56
L114	0,336	0,055	0,96	0,95	0,40	0,52
L115	0,547	0,055	1,22	1,29	0,12	0,47
L116	0,571	0,055	1,18	1,23	0,16	0,46
L117	0,757	0,056	1,19	1,26	0,15	0,42
L118	-0,304	0,057	1,00	0,99	0,33	0,65
L119	0,980	0,057	1,05	1,08	0,30	0,38
L120	0,807	0,056	0,90	0,88	0,48	0,41
L121	1,667	0,063	1,10	1,26	0,21	0,25
L122	1,375	0,060	1,12	1,18	0,22	0,30
L123	-0,275	0,057	0,95	0,93	0,39	0,64
L124	0,036	0,056	0,94	0,91	0,43	0,58
L125	1,115	0,058	1,02	1,05	0,33	0,35
L126	0,085	0,056	0,97	0,94	0,40	0,57
L066	-0,265	0,057	0,93	0,88	0,42	0,64
L067	-0,002	0,056	1,02	1,02	0,33	0,59
L023	-1,252	0,069	0,95	0,92	0,33	0,81
L024	-1,115	0,066	0,95	0,85	0,35	0,79
L025	-2,235	0,095	0,95	0,81	0,26	0,92
L034	-1,379	0,071	0,92	0,79	0,37	0,83
L035	0,629	0,056	1,01	1,01	0,36	0,45
L072	-0,694	0,061	0,99	1,08	0,31	0,72
L037	0,078	0,056	0,94	0,91	0,43	0,57
L038	0,365	0,055	0,87	0,83	0,51	0,51

Cuadro 4

DIFICULTAD, ERROR ESTÁNDAR Y AJUSTE DE LOS ÍTEMS DE LA PRUEBA DE SEXTO GRADO

Ítem	Medida	Error	Infit	Outfit	Ptme	p
L034	-3,238	0,135	0,98	0,80	0,26	0,95
L035	-0,555	0,059	1,00	1,01	0,27	0,62
L072	-0,974	0,063	1,00	1,05	0,25	0,71
L037	-1,155	0,065	0,91	0,84	0,39	0,74
L038	-0,850	0,062	0,94	0,92	0,36	0,69
L127	-0,376	0,058	0,98	0,97	0,31	0,59
L128	0,221	0,058	0,96	0,95	0,34	0,45
L129	-0,541	0,059	0,98	0,96	0,31	0,62
L130	-0,735	0,061	0,94	0,90	0,36	0,66
L131	-0,376	0,058	0,99	0,98	0,30	0,59
L132	0,174	0,058	1,02	1,02	0,25	0,46
L133	0,476	0,059	0,99	1,01	0,29	0,39
L134	0,679	0,060	1,02	1,02	0,25	0,35
L135	0,302	0,058	0,98	0,98	0,31	0,43
L136	-0,669	0,060	0,93	0,90	0,38	0,65
L137	0,696	0,060	1,01	1,02	0,26	0,35
L138	-0,345	0,058	0,98	0,97	0,31	0,58
L139	-0,254	0,058	0,97	0,98	0,32	0,56
L140	-0,437	0,059	1,00	1,00	0,28	0,60
L141	-0,184	0,058	1,11	1,13	0,12	0,54
L142	1,248	0,067	1,03	1,06	0,21	0,24
L143	-0,760	0,061	1,05	1,09	0,19	0,67
L091	0,842	0,062	0,90	0,87	0,42	0,32
L092	-0,214	0,058	1,00	1,01	0,28	0,55
L093	-1,006	0,063	1,01	1,01	0,24	0,72
L094	0,591	0,060	0,87	0,85	0,46	0,37
L096	0,370	0,058	1,04	1,04	0,22	0,42
L082	-1,643	0,074	0,91	0,79	0,38	0,82
L083	-1,150	0,065	0,95	0,97	0,31	0,74
L084	0,965	0,063	0,96	0,97	0,32	0,29
L085	-0,858	0,062	0,92	0,88	0,38	0,69
L086	0,756	0,061	0,93	0,91	0,38	0,33
L087	-0,208	0,058	0,89	0,87	0,43	0,55
L144	1,208	0,066	1,05	1,08	0,18	0,25
L145	-0,278	0,058	0,95	0,93	0,35	0,56
L146	0,774	0,061	1,05	1,07	0,20	0,33
L147	0,700	0,060	1,02	1,03	0,25	0,35
L148	1,759	0,076	1,12	1,30	0,03	0,17
L149	0,850	0,062	0,90	0,89	0,40	0,32
L150	0,302	0,058	0,98	0,98	0,31	0,43
L151	0,306	0,058	1,01	1,01	0,27	0,43





Ítem	Medida	Error	Infit	Outfit	Ptme	p
L152	-1,336	0,068	0,99	0,96	0,27	0,77
L153	-0,483	0,059	0,92	0,90	0,39	0,61
L154	0,777	0,061	1,07	1,07	0,18	0,33
L155	0,075	0,058	1,05	1,07	0,21	0,48
L156	-0,691	0,060	1,01	1,02	0,25	0,65
L157	0,456	0,059	1,00	0,99	0,29	0,40
L158	-1,355	0,068	1,02	1,07	0,20	0,78
L159	1,066	0,064	1,04	1,08	0,20	0,27
L160	0,788	0,061	1,12	1,17	0,10	0,33
L161	0,490	0,059	1,07	1,08	0,18	0,39
L162	0,788	0,061	0,98	0,99	0,30	0,33
L163	0,556	0,059	1,06	1,08	0,20	0,38
L164	-1,180	0,066	1,03	1,05	0,21	0,75
L165	0,029	0,058	1,01	1,01	0,27	0,49
L166	1,087	0,064	1,09	1,16	0,13	0,27
L167	-1,083	0,064	0,95	0,92	0,34	0,73
L168	0,678	0,060	0,97	0,96	0,33	0,35
L169	0,564	0,059	1,19	1,23	0,02	0,37
L170	-1,211	0,066	0,91	0,85	0,38	0,75
L171	0,463	0,059	1,13	1,16	0,09	0,40
L116	0,319	0,058	1,09	1,11	0,16	0,43
L117	0,518	0,059	1,07	1,10	0,17	0,38
L118	-0,947	0,063	0,95	0,90	0,34	0,70
L119	0,522	0,059	1,00	1,00	0,28	0,38
L120	0,377	0,058	0,91	0,90	0,41	0,42
L121	1,066	0,064	1,05	1,13	0,18	0,27
L172	0,914	0,062	1,06	1,06	0,19	0,30
L173	-0,219	0,058	1,04	1,05	0,23	0,55
L174	0,132	0,058	0,92	0,91	0,40	0,47
L175	-0,820	0,061	0,98	0,96	0,30	0,68
L176	-0,994	0,063	0,94	0,89	0,36	0,71
L177	0,490	0,059	1,05	1,06	0,21	0,39
L178	0,910	0,062	1,05	1,10	0,18	0,30
L179	0,142	0,058	1,04	1,04	0,23	0,47
L111	0,049	0,058	0,99	0,98	0,30	0,49
L112	0,353	0,058	0,92	0,91	0,40	0,42
L113	0,122	0,058	0,94	0,92	0,38	0,47
L114	-0,027	0,057	0,96	0,95	0,34	0,51
L115	0,202	0,058	1,13	1,15	0,10	0,45

Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de
Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156 - Breña
Correo electrónico: tareagrafica@tareagrafica.com
Página web: www.tareagrafica.com
Teléf. 332-3229 Fax: 424-1582

ISBN: 978-9972-51-567-5



Fundación
BBVA Continental

